PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JEOVÁ JONATHAN DA SILVA BARBOSA

"PROFESSOR, EU SOU PRETO OU PARDO? NÃO CONSIGO ME IDENTIFICAR!" CONFLITOS EM TORNO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DOS ESTUDANTES PRETOS E PARDOS

MOSSORÓ/RN
2024

JEOVÁ JONATHAN DA SILVA BARBOSA

“PROFESSOR, EU SOU PRETO OU PARDO? NÃO CONSIGO ME IDENTIFICAR!” CONFLITOS EM TORNO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DOS ESTUDANTES PRETOS E PARDOS

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

Orientador: Prof.º Dr. Bruno Balbino Aires da Costa

MOSSORÓ, RN
2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n° 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei n° 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

B238p Barbosa, Jeová Jonathan da Silva

PROFESSOR EU SOU PRETO OU PARDO NÃO CONSIGO ME IDENTIFICAR CONFLITOS EM TORNO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DOS ESTUDANTES PRETOS E PARDOS. / Jeová Jonathan da Silva Barbosa. - Mossoró, 2024.
188p.

Orientador(a): Prof. Dr. Bruno Balbino Aires da Costa.

Dissertação (Mestrado profissional em Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. 2. Balbino Aires da Costa, Bruno. 3. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 4. Título. I. Costa, Bruno Balbino Aires da. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC´s) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

JEOVÁ JONATHAN DA SILVA BARBOSA

“PROFESSOR, EU SOU PRETO OU PARDO? NÃO CONSIGO ME IDENTIFICAR!” CONFLITOS EM TORNO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DOS ESTUDANTES PRETOS E PARDOS

Dissertação apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande de Norte – UERN, como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, para a obtenção do título de Mestre.

Data da defesa: 03/12/2024

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
BRUNO BALBINO AIRES DA COSTA
Data: 22/01/2025 09:30:17-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Professor Dr. Bruno Balbino Aires da Costa

ProfHistória Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
gov.br
ARYANA LIMA COSTA
Data: 21/02/2025 12:22:27-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Professora Dra. Aryana Lima Costa

ProfHistória Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
gov.br
JULIANA TEIXEIRA SOUZA
Data: 17/01/2025 20:14:43-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Professora Dra. Juliana Teixeira de Souza

ProfHistória Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

A presente pesquisa busca compreender os conflitos em torno da identidade étnico-racial dos estudantes pretos e pardos do ensino médio da Escola Estadual Diran Ramos do Amaral (EEDRA). Entre os anos de 2022 e 2023, ao aplicar, aos estudantes do ensino médio da EEDRA, um questionário socioeconômico e étnico-racial de caráter diagnóstico, tais conflitos foram verbalizados. "*Professor, eu sou preto ou pardo? Não consigo me identificar!"* Dessa pergunta, constrói-se a problemática desta pesquisa: de onde surgem os conflitos em torno da identidade étnico-racial desses sujeitos? Invariavelmente, a pesquisa não objetiva compreender apenas de onde surgem, mas, sobretudo, entender de quais formas os estudantes lidam com esses conflitos e, concomitantemente, configuram sua identidade. Mais que isso, como a educação escolar pode auxiliar nesse processo de compreensão e configuração identitária. Dessa forma, este trabalho buscou, por meio de questionários diagnósticos, rodas de conversa, encontros de formações e oficinas, maturar os debates em torno da necessidade de uma educação para as relações étnico-raciais configuradas na escola. Para tanto, usarei como fundamentação teórica a escrita dos seguintes intelectuais: Kabengele Munanga para pensar a questão da mestiçagem e os conceitos de raça, etnia e identidade étnico-racial no Brasil; Neusa Santos Souza para problematizar o processo de compreensão da identidade étnico-racial da população negra brasileira; bell hooks, Paulo Freire e Bárbara Carine Soares Pinheiro para refletir sobre a produção de uma educação antirracista como prática da liberdade; Conceição Evaristo para pensar o processo de escrevivência, conceito que orientará a escrita do capítulo final deste trabalho. Por fim, vale salientar que a pesquisa não pretende ser um marcador racial, mas historicizar a identidade enquanto resultado de processo relacionais inseridos em contextos marcados por relações de poder.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Conflitos étnico-raciais; Espaço escolar; Identidade negra; Educação antirracista; Escrevivência.

ABSTRACT

This research seeks to understand the conflicts surrounding the ethnic-racial identity of black and mixed-race high school students at Escola Estadual Diran Ramos do Amaral (EEDRA). Between the years 2022 and 2023, when applying a socioeconomic and ethnic-racial diagnostic questionnaire to EEDRA high school students, such conflicts were verbalized. "Teacher, am I black or brown? I can't relate!" From this question, the problem of this research is constructed: Where do conflicts around the ethnic-racial identity of these subjects arise? Invariably, the research aims not only to understand where they arise from, but, above all, to understand how students deal with these conflicts and, concomitantly, shape their identity. More than that, how school education can help in this process of understanding and identity configuration. In this way, this work sought, through diagnostic questionnaires, conversation circles, training meetings and workshops, to mature debates around the need for education for ethnic-racial relations configured within the school. To this end, I will use as a theoretical basis the writings of the following intellectuals: Kabengele Munanga to think about the issue of miscegenation and the concepts of race, ethnicity and ethnic-racial identity in Brazil; Neusa Santos Souza to problematize the process of understanding the ethnic-racial identity of the black Brazilian population; bell hooks, Paulo Freire and Bárbara Carine Soares Pinheiro to reflect on the production of anti-racist education as a practice of freedom; Conceição Evaristo to think about the writing process, a concept that will guide the writing of the final chapter of this work. Finally, it is worth highlighting that the research does not intend to be a racial marker, but to historicize identity as a result of relational processes inserted in contexts marked by power relations.

Keywords: Race; Ethnicity; Ethnic-racial relations; Ethnic-racial conflicts; Racism; School space; Black identity; Anti-racist education; Escrevivência.

DEDICATÓRIA

As minhas mães. A cada mão estendida. A cada suor derramado.

AGRADECIMENTOS

Com muito afeto, escrevo aqui a todas as pessoas que permaneceram comigo apesar de tudo, apesar de mim. As que me estenderam as mãos e as que me proferiram palavras que me impulsionam a seguir como se deve, firme. As que me orientaram quando eu nem era quem sou e as que continuam a me orientar na ação, na palavra ou no silêncio. Agradeço, pois hoje posso escrever o que escrevo e como escrevo, por saber agradecer, mas, sobretudo, por ter a quem agradecer. Sou resultado, assim como tudo que produzo, de muitas mãos, em especial das que vieram antes de mim, as que me deram colo e me fizeram ninar, me instruíram e me apontaram sempre que necessário foi. Sou resultado dos cheiros, gestos, escutas, andados, olhares, toques, tons e vozes que me guiam, há anos, de perto ou de longe, nunca falharam. Agradeço minha força por ser forte como é. Agradeço a minha ancestralidade por ter me feito forte como sou.

As minhas mães, as três, dedico tudo que consigo ser, pois só sou porque vocês foram antes de mim e por serem generosas me ensinaram a caminhar. A mãe que já se foi, agradeço por permanecer, pois posso te sentir; A mãe que a presença é rara, agradeço pela potência que a raridade possui; A mãe que é quem sou, agradeço por ser tudo que tu és, pois, nos momentos mais difíceis, mesmo em silêncio, foi a força que há em seu olhar que me reorientou para vida.

As minhas amigas, em especial as poucas que são família, agradeço por todos os momentos de fragilidade pessoal que precisava e que pude me confessar sem julgamento; por todas as vezes que as mãos foram estendidas e me levaram de volta à rota; por toda generosidade que faz presente e a admiração que nos salta à boca e aos olhos sempre que nos encontramos pessoalmente, pois assim não pode deixar de ser, os encontros são raros. Agradeço em especial a persistência, pois já são mais de dez anos que caminhamos juntos, de mãos coladas e de pensamentos atentos. Agradeço, minhas amigas, pelo amor, confiança e entendimento que compartilhamos sobre nossas trocas, que elas não são nem se limitaram a esta vida, pois hoje sabemos que a estrada vai “além do que se vê” e que o nosso amor viverá “até o fim raiar” e um novo reencontro surgir.

Aos meus companheiros, os estudantes com os quais atuo, em especial, aos que se envolveram nesta pesquisa ao meu lado, minha verdadeira gratidão. Que as trajetórias de cada um de vocês sejam mais potentes que os sonhos mais grandiosos já sonhados.

A banca avaliadora que me acompanha desde os primeiros passos desta pesquisa, meus agradecimentos. A professora Dr.ª Aryana Costa, intelectual que me inspira desde minha graduação, agradeço pela leitura cuidadosa que dedicou à escrita desta pesquisa. A professora Dr.ª Juliana Teixeira, que me orientou desde o pré-projeto desta pesquisa, agradeço pela generosidade e grande contribuição que doou a este trabalho. No mais, fique sabido que muitos dos acertos que aqui existem, são contribuições diretas das orientações realizadas por essas duas grandes intelectuais.

Ao meu orientador, Bruno Balbino Aires da Costa, intelectual potente e humano generoso, dedico meus sinceros agradecimentos. Agradeço por aceitar o desafio de me orientar, pois há anos estava distante das leituras e da escrita acadêmica. Agradeço pela generosidade de compreender minhas limitações e, sobretudo, agradeço por acreditar, desde o início, na pesquisa a qual desenvolvemos.

Por fim, agradeço a todos e a todas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **9**

Capítulo 1: O espaço escolar e suas questões próprias: possibilidades e limites experimentados pela Escola Estadual Diran Ramos do Amaral (EEDRA) **30**

1.1. A EEDRA: um espaço que produz possibilidades 30

1.2. A EEDRA: entre limites estruturais e epistêmicos 34

1.2.1. O desejo de falar por si e o perigo do palavreado inoperante 48

1.3. A questão socioeconômica: mais um limite a ser considerado 54

Capítulo 2: A EEDRA e a questão étnico-racial: entre o movimento sazonal e a necessidade de se construir uma educação antirracista. **60**

2.1 A lembrança sazonal e seus resultados: “Professor, eu sou preto ou pardo? Não consigo me identificar”. 60

2.2 Educação antirracista: educar para as relações étnico-raciais. 77

Capítulo 3: ESCREVIVÊNCIA: o repensar da identidade étnico-racial dos estudantes pretos e pardos por meio dos abebés de Oxum e Iemanjá **84**

3.1 Processo de construção do material didático: as primeiras reflexões 84

2.2 Processo de construção do material didático: o diálogo com os estudantes 98

2.2.1 O primeiro encontro 98

3.2.2 O segundo encontro 102

3.2.3 O terceiro encontro 105

3.2.4 A oficina: “empretecendo nossas referências” 108

3.3 Cadernos de contos: dos nossos nós, nós entendemos 109

CONSIDERAÇÕES FINAIS **116**

FONTES **121**

BIBLIOGRAFIA **124**

ANEXOS **132**

INTRODUÇÃO

As histórias de vida dos jovens negros e periféricos brasileiros são atos políticos de resistência. Eu, um deles, desde muito cedo, enfrentei os limites e desafios que são próprios dessa realidade periférica que se estrutura, em grande medida, com base nas desigualdades. Porém, justamente por ser resistência, permaneço a caminhada e hoje, em parte, posso afirmar que consegui superar alguns limites outrora impostos aos meus, em especial aos meus pais, potências que me antecederam. O acesso à educação pública, seja ela básica ou superior, ampliou minhas possibilidades de ser e estar no mundo, ou seja, foi o elemento essencial para superação dos limites e desafios enfrentados. Minha passagem pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), de 2009 a 2014, foi uma experiência que me abriu "portas e caminhos" até então desconhecidos, mas bastante almejados. Em 2014, ao concluir o ensino superior, me tornei o primeiro e até hoje, infelizmente, o único da família a possuir uma formação acadêmica. O caminho é estreito e eu sou, dentro da minha família, uma experiência solitária. Contudo, resultado de esforços diversos, individuais, mas, sobretudo, dos que vieram antes de mim e dos que permanecem comigo hoje, pois a trajetória que trilho, assim como as lutas e conquistas experienciadas pelo caminho, foram e são coletivas.

As minhas ações e esforços pessoais enquanto homem negro de pele parda, bissexual, periférico, estudante de escola pública, trabalhador assalariado, filho de mãe negra solo e pai negro ausente, ambos com o ensino fundamental incompleto, sempre se deram em prol da superação da realidade concreta experienciada que, por sua vez, se revelou bastante marcada pelas desigualdades, em particular as socioeconômicas e educacionais. Hoje, aos 33 anos, enquanto professor de História da educação básica de uma escola pública e periférica, me enxergo, a cada sala de aula que entro, nos meus estudantes e eles são, seguramente, fontes de inspiração e coragem para que eu possa seguir.

O relato de experiência pessoal até então apresentado se coloca como uma escrita necessária para que esta pesquisa seja melhor compreendida por seus futuros leitores, uma vez que a minha experiência pessoal, todos os limites e possibilidades experimentadas a partir dela, está vinculada, sem possibilidade de soltura, tanto a minha produção, esta inclusive, quanto a minha atuação docente**,** enquanto profissional da educação básica**,** que desde o início da sua carreira esteve vinculado a instituições públicas e periféricas. No mais, a minha experiência, certamente, não fala apenas sobre mim, mas sobre "meu povo". Sendo assim, ao longo da leitura deste trabalho, poderão perceber que as vivências pessoais aqui

compartilhadas dialogam diretamente com as vivências dos personagens centrais desta pesquisa, os estudantes pretos e pardos do ensino médio da Escola Estadual Diran Ramos do Amaral, sujeitos potentes com os quais tenho a oportunidade de trabalhar para o desenvolvimento deste estudo.

Assumi a função de professor titular de História pela primeira vez em 2017. De início, atuei durante cinco anos, de 2017 a 2022, em algumas escolas públicas do estado do Ceará. Nesse estado, tive a experiência de trabalhar com estudantes do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e, de fato, iniciar minha construção enquanto professor de História da educação básica, pois a formação acadêmica que tive acesso, nem de longe, manteve um diálogo profícuo com os desafios e as potencialidades que os espaços de ensino públicos e periféricos de nível básico nos apresentam cotidianamente no "chão da escola". Nesses cinco anos de sala de aula, período ao qual me dediquei à docência no Ceará, os três primeiros se efetivaram em uma escola de zona rural e os outros dois, posteriormente, em outra instituição de ensino situada na sede do mesmo município cearense, Russas. Ambas as escolas atendem estudantes de diversas periferias da cidade. Assim, se deram minhas primeiras experiências profissionais enquanto docente e mesmo com as dificuldades próprias de um professor iniciante, ocupei nesses espaços, finalmente, o "meu lugar no mundo".

No ano de 2021, entre uma e outra reflexão sobre minha atuação como professor de História, cheguei à conclusão que precisava, enfim, iniciar uma pós-graduação. Os desafios enfrentados no cotidiano escolar, dentro e fora da sala de aula, inclusive os que apareceram durante e após o ensino remoto, modalidade em voga durante o isolamento social por conta da pandemia da COVID-19, me mobilizaram em direção a essa "precisão". Revisitar minha formação, entrar em contato com os meus pares e procurar possíveis caminhos e "soluções" para as problemáticas que a ação docente me colocava e permanece a colocar, eram, para mim, movimentos urgentes. "Minhas" questões brotam do espaço que ocupo e do papel que exerço no presente como professor de História de uma escola pública e periférica. A pós-graduação, dessa forma, só faria sentido se as leituras e debates desenvolvidos dentro do programa ofertado dialogassem, de forma sensível e direta, com as problemáticas próprias do meu ofício, ou seja, com os desafios que me aparecem durante minha atuação enquanto professor da educação básica. Não nutria interesse nenhum em retornar à academia e reencontrar o mesmo "desenho" que experienciei durante a graduação, um saber acadêmico teórico que, apesar de importante, se encontrava apartado das questões relevantes para uma formação em licenciatura, um saber que ainda alimentava a dicotomia entre teoria e prática e

reduzia a atuação docente na educação básica como sendo apenas movimentos de execução, reprodução, repetição do conhecimento gestado pelo ensino superior.

No final de 2021, apareceu a oportunidade de concorrer a uma vaga no Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) e logo me interessei, pois observei que o programa, de forma potente, encaminha a pesquisa científica aos espaços onde, numa perspectiva da educação formal, se deve prestar maior atenção, a educação básica. A possibilidade de retornar à UERN, universidade à qual me graduei, para dar continuidade a minha formação profissional foi um movimento repleto de significados, afinal os meus primeiros passos em direção à construção do profissional que sou hoje foram dados nesse lugar. Mais uma vez a universidade esteve aberta para me acolher, doravante por intermédio do Profhistória.

O programa ofertado, entre outros objetivos, busca ampliar as "possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula" (UFRJ, 2020). Esse era meu desejo, crescer enquanto docente em História que atua na educação básica com foco no desenvolvimento da própria educação básica, visto que, como já afirmei, é nesse espaço de troca e construção de conhecimento que me torno, pessoal e profissionalmente, mais potente, pois estabeleço diálogos autênticos com os "meus" semelhantes, corpos, em demasia, negros e periféricos que acessam a educação formal por meio da escola pública e a compreende enquanto um veículo de ascensão social.

A aprovação no Profhistória aconteceu em 2022. O retorno à UERN se efetivou. Ainda nesse ano, abracei outro desafio, assumi mais um vínculo profissional, agora como professor de História vinculado ao Estado do Rio Grande do Norte. Iniciei essa nova experiência docente na Escola Estadual Diran Ramos do Amaral (EEDRA), instituição situada no bairro Redenção, periferia do município de Mossoró, a qual tenho a oportunidade de trabalhar com turmas do ensino médio (1º ao 3º ano). Na EEDRA, pude observar, enquanto docente, que a comunidade escolar, em especial os estudantes, experimenta vivências e enfrenta limites e possibilidades muito semelhantes às que eu mesmo, outrora, enquanto estudante do ensino médio de uma escola pública e periférica mossoroense, experimentei. Ocupar o lugar de professor nesse contexto é, para mim, assumir o desafio de proporcionar aos estudantes trocas efetivas que assegurem a esses, sempre que necessário for, "combustível" para agirem em prol da superação das suas realidades e caminharem em direção a novos e melhores horizontes. Em palavras mais "açucaradas", ser professor da educação básica de uma escola pública e periférica mossoroense é um movimento que me

possibilita um encontro comigo mesmo, mas em espaços e temporalidades diferentes, pois aqueles estudantes, em certa medida, por ser “meu povo”, sou eu também.

As experiências iniciadas em 2022, tanto no Profhistória quanto na EEDRA, foram grandiosas, pois me possibilitaram vivências há anos desejadas. O Profhistória permite refletir sobre meu lugar de professor-pesquisador. O programa vai ao encontro das minhas pretensões profissionais do presente, ao buscar, entre outras questões, a superação da infrutífera ideia de que a escola que desenvolve educação básica é um espaço de reprodução e não de construção de conhecimento. Os recortes e os direcionamentos elaborados e executados, resultado de um programa de mestrado pensado para professores de História em atuação, me oportunizou lançar um olhar enquanto professores-pesquisadores sobre os nossos próprios espaços de atuação, assim como aos sujeitos e relações que ali se configuram. O Mestrado Profissional em Ensino de História nos permite produzir conhecimento científico que problematiza os espaços escolares de educação básica e, como consequência, os potencializam como espaços produtores de conhecimento escolar autêntico e contextualizado. Nesse sentido, a EEDRA, recorte espacial e objeto de estudo desta pesquisa, se mostra como um “caldeirão fervente” repleto de problemáticas, desafios e potencialidades que saltam aos olhos de qualquer pesquisador atento à dinâmica e às demandas particulares desse espaço de saber.

Entre os desafios e problemáticas que me atravessaram durante minha experiência docente na EEDRA, uma delas continua a me transpassar de forma bastante genuína, o lugar que os debates em torno das questões étnico-raciais assume na instituição que, segundo seu atual Projeto Político Pedagógico (PPP) (2023), busca desenvolver uma educação crítica e engajada na promoção de uma sociedade mais justa, diversa e democrática. A “travessia” costuma incomodar, pois, quase sempre, ao abordarmos a temática étnico-racial no espaço escolar, falamos também sobre omissão, negligência ou lembrança sazonal. Não foi difícil, apesar dos avanços legais e realidades distintas, escutar relatos por parte dos meus companheiros de mestrado sobre a omissão que os debates em torno dessas questões sofrem nas escolas as quais atuam.

Ao assumir a docência na EEDRA, pude constatar o mesmo desenho descrito pelos meus pares, sutilmente tais debates eram esquecidos ou, quando muito, sazonalmente lembrados. De modo geral, não havia interesse em estender ou aprofundar as discussões para além do 20 de novembro[1] que, por sua vez, se apresentava mais como uma festividade pontual do que um momento para refletir e repensar sobre como se configuram nossas

[1] Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Feriado nacional decretado e sancionado pela Lei nº 14.759/23.

relações com o mundo de sociabilidades construídas pelo povo negro. Destarte, este limite epistêmico me mobilizou enquanto professor-pesquisador. A partir dessa realidade, constrói-se uma problemática inicial, quais lugares os debates sobre as questões étnico-raciais assumiram dentro do currículo escolar desenvolvido pela EEDRA, escola pública e periférica que atende, majoritariamente, estudantes pretos e pardos.

A partir dessa questão, após escutar, durante as aulas, por parte dos próprios discentes, o quanto é difícil saber quem é negro ou moreno no Brasil, outro recorte foi realizado, decidi trabalhar com a questão da identidade étnico-racial dos estudantes do ensino médio da EEDRA, pois percebi que existia naquelas falas muitas questões a serem colocadas em uma perspectiva histórica. Para tanto, enquanto primeira ação, foi aplicado, no segundo semestre do ano letivo de 2022, um questionário socioeconômico e étnico-racial, conforme podemos visualizar no *anexo A*. O objetivo do instrumental era simples: traçar, a partir das respostas recolhidas, um perfil, em especial étnico-racial, dos estudantes de ensino médio da instituição. A partir do levantamento socioeconômico, foi constatado que os estudantes não apresentaram diferenças significativas entre si; já sobre a identidade étnico-racial, eles se autodeclararam de formas bastante diversas. Mais que isso. O processo de autodeclaração, durante a aplicação dos questionários, foi o momento que mais mobilizou pausas e dúvidas, pois muitos estudantes, em particular os pretos e pardos, não conseguiram, com facilidade, afirmar sua identidade étnico-racial.

No momento do levantamento dos dados recolhidos, por sua vez, me deparei com respostas que potencializaram meus estudos enquanto pesquisador. Ainda assim, a reflexão que mais me inquietou não surgiu como resultado direto das perguntas pré-elaboradas e presentes no questionário, mas da verbalização expressa por alguns estudantes pretos e pardos durante sua realização. Eles colocaram o seguinte questionamento: *professor, eu sou preto ou pardo? Não consigo me identificar!* O problema colocado, mais uma vez, me fez refletir sobre meu objeto de estudo. A partir desse questionamento, o último recorte foi realizado. O objetivo da minha pesquisa passa a ser o de buscar compreender os conflitos em torno do processo de autoidentificação étnico-racial dos estudantes pretos e pardos do ensino médio da Escola Estadual Diran Ramos do Amaral.

Segundo a escrita do sociólogo Michael Pollak (1992)

> Nessa construção da identidade - e aí recorro à literatura da psicologia social, e, em parte, da psicanálise - há três elementos essenciais. Há a unidade física, ou seja, o sentimento de ter fronteiras físicas, no caso do corpo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso de um coletivo; há a continuidade dentro do tempo,

> no sentido físico da palavra, mas também no sentido moral e psicológico; finalmente, há o sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados (POLLAK, 1992, p. 204).

Os elementos essenciais para construção da identidade apresentados por Pollak (1992) foram, em demasia, subtraídos enquanto direitos das populações negras que viveram sociedades como a brasileira, onde o sistema étnico-racial aqui imposto a tais grupos humanos os desumaniza. O projeto "civilizador" da branquitude colonizadora desejou, arquitetou e efetivou, por meio do genocídio e do epistemicídio, a morte do corpo e, em certa medida, da história, da cultura e da memória do povo negro em diáspora. A colonização negou o direito à memória, para assim desarticular, alienar e confundir a população negra em suas identidades e expectativas. Porém, por ser resistência, o povo negro não se rendeu aos métodos coloniais e lutou, direta e indiretamente, para manter suas tradições e resistir as violências que os feriam na carne, mas não apenas nela. O fim do colonialismo no Brasil, no entanto, não significou a superação da lógica da colonialidade que, lastimavelmente, ainda perdura em nossas relações e produções. Essa lógica, no que lhe toca, pode ser lido como elemento do passado que insiste no presente.

A colonialidade estrutura a sociedade e as relações nela configuradas a partir da supremacia de um grupo sobre o outro. Um padrão de poder orientado pela supremacia de uma classe, um grupo étnicorracial, um gênero, uma sexualidade, uma epistemologia que condena a pluralidade. A esse poder Quijano (2000), em sua escrita denominada "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina", chamou de colonialidade, pedra angular do capitalismo moderno, colonizador e eurocêntrico que se mostra bastante resistente a passagem do tempo, assim sendo mais profundo que o próprio colonialismo em que foi gerado.

A intelectual Bárbara Carine Pinheiro (2023), ao escrever sobre sua experiência enquanto professora, nos adverte sobre o que seria um dos efeitos causados pela "lógica da colonialidade" dentro dos espaços de construção de saberes escolares.

> Nesse movimento também notei que as disciplinas que ministrava, assim como os textos que escrevia, eram pautados na colonialidade e reforçam mitos eurocêntricos, dentre eles o milagre grego, que é essa ideia que a Grécia foi o berço de todos os conhecimentos (PINHEIRO, 2023, p. 30)

É bem verdade que atualmente, entre avanços e recuos, notamos os efeitos das políticas de reparação histórica e suas contribuições para a mudança na percepção dos brasileiros acerca de sua identidade étnico-racial. “Uma pesquisa do IBGE apontou, em 2014, que 54% da população brasileira se declarou negra, ou seja, pela primeira vez os negros se apresentavam como maioria da população” (MARTINS, 2018, p. 14). Segundo o censo realizado em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o povo negro representa 55,9% da população do Brasil. Essa mudança na compreensão dos brasileiros sobre sua pertença étnico-racial pode ser lida como uma conquista recente, 2014 a 2022, das políticas públicas pautadas pelos Movimentos Negros Organizados. No entanto, ainda existe muito caminho a ser trilhado. Afinal, não é tarefa simples pensar sobre a formação da identidade étnico-racial no Brasil. A tarefa se complexifica mais ainda quando as reflexões caminham em direção à tentativa de compreender os pontos de intersecção, limites e trânsitos, entre as categorias raciais aqui construídas ou quando o processo reflexivo busca compreender a construção do variado sistema de classificação racial aqui elaborado e executado.

Sobre os aspectos considerados para classificar racialmente o outro e a si nas relações raciais brasileiras o pesquisador Oracy Nogueira (1998) afirma que o racismo no Brasil é marcado pelo “preconceito de marca”, dessa forma, o que determina a classificação racial em nosso país seria, primordialmente, a cor da pele. A escrita de Nogueira vai ao encontro do que observamos durante a análise dos resultados dos questionários aplicados aos estudantes da EEDRA. A reflexão de Nogueira ajuda a pensar o discurso dos discentes sobre a cor, para eles a cor da pele é a característica que mais influencia na classificação racial das pessoas.

A “cor da pele”, no Brasil, é de fato um marcador racial, mas o fato, nesse caso, não se apresenta como elemento inequívoco, ou seja, não nos garante “precisão” no processo de compreensão ou classificação da nossa identidade étnico-racial. ““*Preto é preto em qualquer lugar*”, escuta-se popularmente. A obviedade dessa afirmação não está, no entanto, completamente estabelecida frente à realidade de um país extremamente mestiçado, mergulhado em um sistema de ideologia racial que faz almejar o branqueamento” (AURELIANO; SANTANA, 2021, p. 13). O processo de mestiçagem à brasileira torna mais sofisticado as classificações raciais que aqui são estabelecidas e tal sofisticação se agudiza em demasia quando tratamos da classificação racial dos sujeitos pretos e pardos.

> Na discussão sobre mestiçagem, a sofisticação do sistema racial brasileiro pode ser percebida na análise destas variáveis de alocação do indivíduo preto e pardo. Em primeiro lugar, o lugar e o trânsito racial do mestiço variam em função do grau de

> mestiçagem, denotando a percepção de sua posição em uma escala de mais traços brancos ou mais traços negros, estabelecendo uma noção de pertencimento deste indivíduo, de como se vê e de como é visto; e outras variáveis como a classe social a qual pertence e a região, por exemplo, fazendo com que a classificação de um mestiço no polo negro ou branco não seja de todo imutável, possibilitando um trânsito (AURELIANO; SANTANA, 2021, p 97).

A respeito da miscigenação étnico-racial brasileira, é importante salientar que além de se apresentar complexa em seus efeitos, assim se apresenta também em sua proposta, pois tal processo não foi um movimento orgânico ou natural, muito pelo contrário. Como nos adverte Nascimento (2016), foi mais um duro golpe contra a população negra, sua identidade e existência. A mestiçagem étnico-racial no Brasil foi resultado de uma "política de branqueamento" da população que encontrava suas bases em teorias racistas do século XIX. O desejo era embranquecer a população e se livrar, definitivamente, no intervalo de no máximo dois séculos, da "mancha negra".

> Para a solução deste grande problema - a ameaça da "mancha negra" - já vimos que um dos recursos utilizados foi o estupro da mulher negra pelos brancos da sociedade dominante, originando os produtos de sangue misto: mulato, o pardo, o moreno, o pardo-vasco, o homem-de-cor, o fusco, e aí por diante (NASCIMENTO, 2016, p. 84)

Afinal, como podemos explicar de onde surgem os conflitos apresentados pelos estudantes pretos e pardos do ensino médio da EEDRA no que se refere à sua identidade étnico-racial? "Surgem do silenciamento", a meu ver, essa poderia ser uma resposta plausível ao questionamento colocado, mas compreendo que a pergunta requer, incontestavelmente, um esforço cognitivo mais apurado. Portanto, mobilizo, a partir da realidade da EEDRA, leituras, conceitos e categorias mais complexas, mas que serão necessárias para a compreensão dessa problemática que também é de difícil compreensão.

A fim de compreender a problemática apresentada no parágrafo anterior, foram mobilizados os seguintes aparatos teóricos: a omissão e negligência do currículo escolar para com a história e memória da população negra, a lembrança sazonal que o debate étnico-racial assume no calendário escolar, o epistemicídio ainda bastante marcado nos materiais didáticos, a lógica da colonialidade presente no fazer pedagógico na escola, a presença de um currículo oculto, o ritual pedagógico do silêncio assim como ética do silêncio quando se trata dos debates sobre as questões étnico-raciais no espaço escolar, entre outras questões que podem

nos direcionar a uma reflexão potente sobre o processo de construção da identidade dos estudantes pretos e pardos nas escolas brasileiras. Os conceitos e as categorias apresentadas nesta pesquisa, no entanto, não se fazem presentes a fim de esgotar o problema posto, muito pelo contrário, o debate aqui é aberto com o intuito de fomentar novos outros estudos sobre as questões étnico-raciais, em especial quando essas se manifestam dentro dos espaços escolares e por meio das experiências dos estudantes.

O professor-pesquisador Martins (2018) desenvolve uma importante leitura histórica no que se refere à omissão para com a história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos das escolas brasileiras:

> Na segunda metade do século XX, preponderou nas escolas brasileiras um ensino de história pautado em livros didáticos que omitiam a história e a cultura africana e afrobrasileira, ao mesmo tempo em que sedimentavam um discurso de base racista. Mas é necessário atentar para o recorte temporal desse estudo aqui apresentado: 1950 a 1995, ou seja, as considerações sobre os livros didáticos de história estiveram restritas a um período que, no Brasil, antecede a legislação referente à temática do ensino de história e cultura afrobrasileira. Seria possível aferir que os problemas detectados teriam sido totalmente superados com a aprovação da Lei nº 10.639/03. Mas não foram. A lógica da colonialidade eurocêntrica persiste, haja vista que romper com uma narrativa hegemônica exige mais do que ser conteúdo de estudo, embora se reconheça que um importante passo foi dado, sobretudo se considerarmos a importância do livro didático na formação do público estudantil (MARTINS, 2018, p. 13-14).

Martins (2018) apresenta, em sua escrita, alguns recortes temporais e leituras históricas que revelam muito sobre como se estruturou nossa educação escolar brasileira, em especial o ensino de História voltado à educação básica. A omissão da história e da cultura africana e afro-brasileira em nossos currículos escolares é problemática antiga, mas também bastante atual. Pois, apesar dos avanços legais, tais como as leis 10.639/03[2] e 12.519/11[3], a realidade concreta no "chão das escolas" brasileiras ainda não experimenta a "revolução epistêmica" proposta por esses dispositivos legais. A lógica da colonialidade eurocêntrica, como afirma Martins (2018), infelizmente se faz bastante presente nos currículos das nossas instituições de ensino, inclusive no proposto pela EEDRA, e ainda elaboram e propagam narrativas sobre o povo africano e afro-brasileiro a partir do discurso hegemônico organizados

[2] Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Acesso: 05/10/2023. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

[3] Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Acesso: 05/10/2023. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12519.htm.

por sujeitos brancos. Tais narrativas presentes nos materiais didáticos negam aos estudantes o acesso à memória dos seus ancestrais e, como movimento articulado à negação, golpeiam e confundem esses, em especial os pretos e pardos, no que diz respeito à compreensão de sua identidade étnico-racial. A lógica da colonialidade eurocêntrica apresenta aos estudantes, a cada livro didático de História folheado, uma visão dos povos negros ainda bastante presa a condição de desumanidade, omite a potente história desse povo e negligencia a importância de construirmos uma educação antirracista que abrace nossa diversidade étnico-racial enquanto elemento de potência a ser evidenciado, não omitido.

A omissão e, quando muito, a sazonalidade que a problemática étnico-racial assume no currículo da EEDRA, me causa mobilização pessoal e profissional. Na esfera pessoal, recordo que durante minha própria escolarização, o debate étnico-racial, quando não silenciado, foi superficialmente abordado e, consequentemente, mal compreendido. Enquanto estudante negro, da infância à adolescência, desejava, mesmo antes de compreender minha identidade étnico-racial, ser branco. Não queria parecer com os meus. Era um desejo incompreendido, pois desconhecia sua origem. No entanto, existe uma realidade concreta, eu não sou branco. A partir da constatação do real, comecei a desejar não ser "tão negro", buscava me distanciar das características fenotípicas do meu pai, negro de pele preta, nariz largo e cabelo crespo, e me aproximar das da minha mãe, negra de pele parda, nariz afilado e cabelos cacheados. Incompreendia meu desejo pela brancura e minha aversão à negritude. A escola, no entanto, não me possibilitou pensar historicamente sobre minha identidade em um recorte étnico-racial, muito menos promoveu a construção de uma representação positiva sobre ela. Em grande medida, o movimento era inverso, no lugar da reflexão histórica, o silêncio; no lugar da representação positiva; narrativas históricas estereotipadas que colocavam a população negra como sujeitos inferiores, desumanizados, atrasados, sem história, memória ou identidade válida.

Profissionalmente, por sua vez, observo que o desejo incompreendido pela brancura e a "fuga" da negritude são movimentos experimentados, hoje, por alguns estudantes pretos e pardos do ensino médio da EEDRA. Não é raro, durante as aulas de História, tais estudantes relatarem sobre suas dúvidas e conflitos em torno da sua identidade étnico-racial. Perguntas e exclamações como, por exemplo: *eu sempre quis ser branca! Eu não sou negro, sou moreno, né, professor? Eu não queria ter o cabelo "assim", queria que fosse liso! Acho que sou moreno claro, queimado pelo sol. Você nem é tão preto assim!* São falas corriqueiras que denunciam o ideal de brancura inculcado no imaginário social brasileiro e a fragilidade de um currículo escolar que não consegue dialogar com as demandas e problemáticas desses

estudantes. Preso aos ideais da colonialidade que, sutilmente, inferioriza, por meio de seus símbolos e representações, o povo e a cultura negra em detrimento da branca, o currículo escolar, na presença ou na ausência, golpeia e confunde os estudantes pretos e pardos expostos a ele. Frente a essa realidade, enquanto professor de História, busco historicizar os apontamentos e dúvidas verbalizadas pelos estudantes, mas minha atuação pessoal, apesar de importante, nem de longe, consegue romper com as residualidades do pensamento colonial racista que se faz presente no espaço escolar.

Moreira e Candau (2007) em seu livro "Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura" nos advertem sobre a presença de um currículo oculto que, entre outros efeitos, pode ser "capaz de oprimir alguns de nossos(as) estudantes (por razões ligadas a classe social, gênero, raça, sexualidade)" (p. 19). O currículo oculto pode estar preenchido de conteúdos racistas nocivos à compreensão e à configuração identitária dos estudantes, em especial dos estudantes "não brancos" que são historicamente representados pelos discursos e materiais didáticos como sujeitos folclóricos ou subalternos. Tanto o silêncio curricular quanto às representações negativas, explícitas e implícitas, da história e da cultura negra nos materiais didáticos escolares são questões que outrora feriram e confundiram minha identidade étnico-racial. Hoje, por vez, continua a ferir e confundir, mas agora os estudantes com os quais atuo enquanto professor. O currículo é um documento potente e não devemos negligenciar sua importância dentro dos espaços de educação formal, em especial as de ordem pública e periférica. Afinal, o que é considerado currículo e qual sua efetiva importância para o desenvolvimento da ação pedagógica?

> No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 19).

Enquanto ação política prévia e sistematicamente elaborada, compreendemos que o currículo, assim como os programas e planos desenvolvidos no espaço escolar, é o produto de escolhas conscientes. Dessa forma, surge um questionamento: por que os movimentos

teóricos e práticos escolhidos para serem desenvolvidos pelos profissionais pedagógicos da EEDRA, sobretudo, professores e coordenadores, omitem, durante boa parte do ano letivo, mesmo sendo exigência legal, os debates em torno da cultura e da história dos povos africanos e afro-brasileiros? O apagamento da potência cognoscente do "mundo" de sociabilidades construído pelos povos negros foi e permanece a ser, no Brasil, um projeto de educação que, orquestrado por grupos hegemônicos, há anos é executado dentro e fora dos nossos espaços de saberes formais. Avançamos! Não há como negar. Porém, esse avanço ainda não significa a superação total desse problema epistêmico que ainda marca, por ação e omissão, nossos materiais didáticos. O projeto de ação sutil e consequências severas é resultado do que a intelectual negra Sueli Carneiro (2023) chama de *epistemicídio* da cultura, identidade e cosmovisão do povo negro. Segundo Carneiro (2023) o epistemicídio é um elemento constitutivo do dispositivo de racialidade que, por sua vez, é colocado pela intelectual como um elemento articulador que determina, dentre outras questões, a partir da raça, os papéis sociais de cada sujeito dentro da sociedade brasileira:

> Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento "legítimo" ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de seqüestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta (CARNEIRO, 2023, p. 88-89)

A omissão curricular percebida no próprio PPP da EEDRA para com problematização da nossa identidade e pluralidade étnico-racial é ilegal e perigosa, pois uniformiza o conhecimento e persegue a perniciosa ideia de uma "história única" pautada pela ótica do branco europeu, herança do violento e infrutífero pensamento colonial que tenta vender ideias

de cordialidade[4] e democracia[5] que não encontram sustentação na realidade concreta. Lançados ao lugar da irracionalidade, os povos negros no Brasil consomem narrativas sobre si escrita pelas mãos de quem um dia os lançaram a este lugar. Acontece aqui um fenômeno apontado pela intelectual brasileira Lélia Gonzalez (1984) quando reflete sobre *os falados, infantilizados*[6], fenômeno que retira dos povos negros a capacidade e direito de falar por si, sobre si, suas crenças, cosmovisões, dores e anseios. O "desenho" arquitetado pela sociedade colonial submeteu a população negra ao que Carneiro (2023) nomeou de "sequestro da razão". Dessa forma, ao perder o direito de se colocar como ser racional, o povo negro é submetido a mais uma imposição, se estabelece o fenômeno apresentado por Gonzalez (1984), eles são infantilizados.

Os dispositivos legais, tais como a lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, entre outros, não são acontecimentos aleatórios, mas instrumentos importantes que surgem da realidade concreta e exigem a construção de um currículo escolar livre de conteúdos racistas e discriminatórios. Não estabelecer diálogos com essas conquistas legais é escolha conscientemente perigosa. Os dispositivos orientam a execução de um exercício de prospecção necessário, uma busca que, por meio das ações pedagógicas pensadas e efetivadas dentro dos espaços escolares, deve resgatar as histórias, as memórias, os saberes e as identidades negadas pelas narrativas historiográficas hegemônicas vigentes. O movimento aqui realizado pode ser lido, também, como a procura da superação, entre outras questões, dos *falados, infantilizados*. Afinal, se existe uma função para História, é orientar para ação.

O professor de História, por sua vez, atuando dentro desse exercício de prospecção, trabalha com as ausências, ou melhor, com o "resto", o que sobrou para além das ausências. É um trabalho investigativo de provocação das fontes que podem, por meio das histórias e

[4] O historiador Sérgio Buarque de Holanda, em sua primeira obra Raízes do Brasil, publicado originalmente em 1936, pela editora José Olympio, se interessa em entender como a cordialidade presente no que o mesmo define como "o homem cordial" revelava relações pautadas nos laços de intimidade e afetividade do povo brasileiro. Para ele, o desconhecimento do formalismo fazia dos brasileiros sujeitos possuidores de uma ética de cunho emotivo. Dessa forma, no Brasil imperaria "o culto sem obrigação e sem rigor, intimista e familiar". Tal percepção, por sua vez, pode compreender a sociedade brasileira também como um grupo social acolhedor ao "outro", o estrangeiro. No entanto, esse desenho não se mostrou real quando o "lugar do estrangeiro" era ocupado pelo povo negro africano que, de encontro a essa ideia de cordialidade, foi e permanece a ser, em certa medida, no Brasil, duramente violentado.

[5] O Sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, em sua obra Casa Grande e Senzala, publicada em 1933, elabora a ideia de que no Brasil se estabeleceu uma "democracia racial", uma mistificação ideológica que, infelizmente, ajudou a construir e inculcar no imaginário brasileiro a errônea ideia que as relações raciais no Brasil se deram de forma amistosa e pacífica, inclusive, no período colonial, entre os colonizadores (brancos) e os escravizados (negros e indígenas), respectivamente, traficados e capturados do continente africano e das terras colonizadas.

[6] Infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos (GONZALEZ, 1984, p. 225).

memórias remanescentes, nos dar, em parte, acesso ao tempo pretérito, mas que por serem limitadas, tais fontes históricas são incapazes de resgatar o mesmo tal como aconteceu, pois esse já se foi e se encontra coberto pela "névoa" do presente. Entretanto, o foco maior no exercício proposto não é o retorno ao passado pelo passado, mas um retorno orientado pela demanda do presente, a busca por romper o ciclo de violência racista historicamente praticado em nossa sociedade, pois a violência racista, infelizmente, é mais um desses fenômenos do passado que insiste no presente.

Vale relembrar que o processo de invisibilidade que a história negra sofre nos currículos escolares brasileiros atualmente, não é fato que já se apresentou pronto, mas possui uma historicidade, ou seja, é constituído, assim como qualquer outro processo, por etapas que, entre idas e vindas, se desenrolam até hoje. O mundo das sociabilidades construído pela população negra foi condenado a invisibilidade pela cosmovisão colonial eurocêntrica que, assentada em seus privilégios, para muitos, ainda se apresenta como a "única" forma válida de observar e experienciar o mundo. A invisibilidade curricular, assim como a negativação imagética e simbólica fabricada e ilustrada sobre os corpos e os saberes dos povos negros nos materiais didáticos não são eventos fortuitos, pois, como nos relembra Pinheiro (2023), as ações didático-pedagógicas efetivadas nas escolas são movimentos políticos sistematicamente planejados antes de serem efetivados. Por força da lei, decerto, avançamos rumo à superação dessa lógica da colonialidade, mas é importante salientar que romper com lógicas e narrativas hegemônicas requer mais do que inserir "novos" conteúdos nos materiais didáticos. Exige-se que, no mínimo, tais conteúdos cheguem a fazer parte do currículo na ação e, portanto, não fiquem presos apenas ao currículo prescrito[7].

A utilização do livro didático de História, por exemplo, instrumento que faz parte, mas, sobretudo, em certas situações, como afirma Lima (2019), se materializa como o próprio currículo a ser seguido dentro desse componente curricular, é importantíssimo na formação escolar dos estudantes, ao ser, em muitos casos, o principal material de estudo desses. A importância do livro didático para os discentes pode ser notada pelo *status* de verdade que ele assume na compreensão de alguns estudantes. Nele estão presentes os resultados das disputas que determinam quais histórias, memórias e narrativas devem ser lembradas e quais devem ser esquecidas, ou seja, em grande medida, durante o ano letivo, quem determina o currículo

[7] "O currículo prescrito para o sistema educativo e para professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem as determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas" (SACRISTÁN, 2017, p. 109).

na ação[8] é, além do professor, documentos legais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, por sua vez, alinham os livros didáticos. O currículo escolar, seja o prescrito ou o culto, nada possui de aleatório, trata-se de decisões políticas e pedagógicas que "refletem um projeto histórico assumido por suas pessoas mentoras" (PINHEIRO, 2023, p. 22).

Eliane Cavalleiro (2022) em sua obra "Do silêncio do lar ao silêncio escolar" busca problematizar a importância de rompermos silêncios historicamente praticados em nossas escolas e encararmos o debate étnico-racial enquanto uma abordagem curricular imprescindível na formação e compreensão da identidade dos estudantes enquanto sujeitos sociais inseridos em uma sociedade racializada. O rompimento é uma tentativa de construirmos um espaço escolar antirracista e, portanto, verdadeiramente diverso e democrático. Uma escola que busque, por meio da sua teoria e prática, implodir lógicas e pensamentos pautados na epistemologia da colonialidade que busca, a todo custo, como afirma Carneiro (2023), construir o "Outro" como não ser como fundamento do ser.

Cavalleiro (2022) em diálogo com a escrita de Gonçalves (1987) evidenciam a presença de um ritual pedagógico praticável nas escolas públicas brasileiras. O sociólogo brasileiro Luiz Alberto Gonçalves, em sua escrita denominada "O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial - (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série)", afirma que o "ritual pedagógico do silêncio" reproduz, há tempos, a exclusão e marginalização escolar de crianças e de jovens negros. No caso da EEDRA, mesmo que os estudantes pardos e pretos representem mais da metade das matrículas efetivadas, a escola não oferece uma preocupação em desenvolver um currículo que fomente debates sobre educação das relações étnico-raciais, empoderamento, letramento racial, discriminação, preconceito e racismo escolar a partir de uma perspectiva histórica, muito menos busca desenvolver uma representação positiva do povo negro que desemboque em uma educação antirracista positivada. Esse tipo de silenciamento curricular, resultado de um fazer escolar ainda colonizado, preso ao passado e que não consegue ou não pretende se atualizar frente aos novos debates e conquistas legais, "impõe às crianças negras um ideal de ego branco" (GONÇALVES, 1987, p. 28).

Todavia, os debates desenvolvidos por Gonçalves não caducaram, infelizmente ainda se fazem atuais. O "ritual pedagógico do silêncio" é uma questão do presente. Outra questão

[8] O currículo na ação é a última expressão de um valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. O currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração térmita que seja (SACRISTÁN, 2017, p. 201).

que vale a pena salientar a partir da escrita do parágrafo anterior, é o recorte da pesquisa desenvolvida por Gonçalves, pois o mesmo trabalha com estudantes de "*primeiro grau - 1º ao 4º ano",* etapa inicial da educação básica. A pesquisa aqui desenvolvida, por sua vez, recorta como objeto de estudo a realidade do ensino médio, etapa final da educação básica. No entanto, tanto na etapa inicial, quanto na final da educação básica encontramos, sem muita dificuldade, um silenciamento curricular sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, assim como sobre as contribuições do povo negro para a formação histórica, cultural e econômica do Brasil. Afinal, o que o "ritual pedagógico do silêncio" fala sobre nossa realidade social?

O intelectual Kabengele Munanga afirma que "estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo explícito" (MUNANGA, 1996, p.213). O silêncio, nesse caso, confunde, imobiliza e impede qualquer movimento que faça aflorar um olhar conscientemente combativo. Dessa forma, a partir do pensamento elaborado por Munanga compreendemos a necessidade de elaborarmos, na teoria e, na prática, uma proposta de educação antirracista que rompa com o silêncio escolar em torno dos debates étnico-raciais e propicie aos estudantes, a partir desse recorte, uma reflexão profunda e sensível sobre si, seu passado, presente e futuro. O currículo escolar deve gerar reflexões que atendam a legalidade conquistada, deve tratar sobre pluralidade, autonomia, reparação, protagonismo, diversidade, potencialidade, identidade. Por meio desse currículo, os estudantes pretos e pardos que tiveram e têm suas identidades e ancestralidades demonizadas ou silenciadas pela historiografia tradicional hegemônica poderão, dessa maneira, elaborar e reelaborar outra narrativa sobre si e seu povo, assim, não precisarão que escrevam ou falem por eles.

A historiadora Maria Telvira da Conceição (2015), em sua tese intitulada "Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique - 1950 e 1995", reflete sobre dois movimentos importantes: o primeiro é a fabricação de narrativas diversas que construiu um repertório de "histórias de preto" e representaram o povo negro enquanto sujeitos inferiores; já a segunda é o silenciamento secular que a história e cultura africana e afro-brasileira ocupa no processo de construção do conhecimento ocidental hegemônico. Tal repertório, assim como os silenciamentos, buscam se tornar e, em certa medida, se tornam elementos de uma literatura "oficial" desenvolvidos nos dois recortes espaciais estudados, Brasil e Moçambique.

A construção dessa literatura “oficial” que circula livremente dentro dos espaços escolares brasileiros, ainda hoje, espolia o direito à memória da população negra no Brasil, que consome tais narrativas por meio dos materiais didáticos. Conceição (2015) busca compreender o sentido desse silenciamento tão marcado nos livros didáticos e para tanto dialoga com autores renomados como, por exemplo, Frantz Fanon (2020) que, por sua vez, defende que tais representações e silenciamentos presentes nos materiais didáticos são resultados dos resíduos coloniais que ainda configuram, em certa medida, a produção do conhecimento ocidental pautado em uma cosmovisão hegemonicamente eurocêntrica que visa dominar intelectualmente o “Outro” e a partir de tal dominação construir narrativas que servirão como síntese para a “história global”. A literatura escolar, em especial a consumida por meio do livro didático, possui uma forte influência na compreensão de mundo que os estudantes adquirem dentro dos espaços de educação formal, assim como também na produção da memória social e construção identitária deles. “Isto coloca a literatura escolar, em particular da história, em um papel distintamente relevante no que respeita à formação da memória social” (CONCEIÇÃO, 2015, p. 20).

Após a apresentação da bibliografia, leituras que orientam e impulsionam as reflexões presentes neste trabalho, apresento, doravante, a metodologia e os capítulos que, respectivamente, estruturam esta dissertação.

A proposta metodológica desta pesquisa apresentará uma abordagem de análise quali-quantitativa e será dividida em três momentos principais, são estes: aplicação do questionário socioeconômico e étnico-racial, rodas de conversas e, por fim, a construção de um material didático, livro de contos, que evidencie as vivências étnico-raciais dos sujeitos pretos e pardos enquanto coletividade, população negra que vive em uma sociedade desigualmente racializada e que carrega consigo potencialidades há tempos negligenciadas pelos saberes qualificados a partir da lógica da colonialidade.

No primeiro momento, ainda durante o processo de construção da problemática da pesquisa, foi aplicado um questionário socioeconômico e étnico-racial a todos os estudantes do ensino médio matriculados na Escola Diran Ramos do Amaral entre os anos de 2022 e 2023. A resolução desse instrumento de investigação não assumiu caráter obrigatório, porém não houve nenhuma objeção apresentada no momento da aplicação. Apesar de nenhum estudante ter se negado a responder o instrumental diagnóstico, um grupo ficou de fora do levantamento, os evadidos. Após a aplicação, foi feito um levantamento dos dados recolhidos, em particular os que concernem ao perfil étnico-racial dos estudantes.

No segundo momento, foram realizados 4 encontros, 3 rodas de conversas e uma oficina, que aconteceram, respectivamente, nos dias 05, 12, 19 e 26 de março de 2024. Para esse momento, os estudantes foram previamente selecionados e convidados, ou seja, podiam ou não aceitar o convite. Dos 23 estudantes que receberam o convite, 22 desses aceitaram participar da construção dos momentos e das ações propostas pela pesquisa. Vale salientar que todos os discentes envolvidos nas rodas de conversas e oficinas, durante a resolução dos questionários, se autodeclararam pretos ou pardos, esse foi o critério para a seleção dos discentes que participaram desse segundo momento da pesquisa. Dessa forma, é um momento reservado aos estudantes negros para tratar da construção histórica das nossas identidades e vivências étnico-raciais. Nas rodas de conversas/formações foram debatidos conceitos e categorias como o de raça, etnia e identidade, Munanga (2003); miscigenação brasileira e a política do branqueamento, Munanga (2020); preconceito de marca e racismo por denegação, Oracy Nogueira (1998) e Lélia Gonzalez (2020). Ainda durante o segundo momento, os encontros foram finalizados com uma oficina. Denominada "*empretecendo nossas referências",* as ações desenvolvidas buscaram ir ao encontro da positivação da representação da população negra no imaginário dos estudantes e sujeitos que circulam pela escola, apresentando, dessa forma, personalidades negas que, a partir da sua produção, contribuíram positivamente para a construção de uma sociedade mais justa e antirracista.

O terceiro momento, por sua vez, foi inspirado na categoria/conceito de escrevivência desenvolvido pela intelectual Conceição Evaristo (2016) e deu origem ao nosso material didático, livro de contos. Os 22 estudantes que construíram as rodas de conversa e a oficina "*empretecendo nossas referências",* foram orientados a construírem contos sobre as experiências vividas pela população negra na sociedade brasileira. O processo de criação do conto se deu individualmente ou em dupla, essa decisão ficou a critério dos estudantes, e sob minha orientação. Os estudantes receberam o material para produzir os contos de forma impressa e digital. Pessoalmente, no último dos quatro encontros, 23/05/2024, logo após a conclusão da oficina, os discentes também foram orientados como poderia se dar o processo de construção da escrita. A escrita do conto não precisava ser necessariamente uma produção autobiográfica. Pois a escrevivência é uma escrita que não se limita ao narciso. E mais, cada estudante foi orientado a assinar o conto com um pseudônimo que os mesmos deveriam pensar. Assim, os nomes dos escritores apresentados no livro de contos presente no terceiro capítulo desta produção, não são nomes de registro dos discentes. No mais, todos os personagens apresentados no texto, por mais que possam nascer inspirados em pessoas negras reais, deveriam assumir nomes fictícios, assim como os espaços e instituições citadas.

Como material de apoio, foi utilizado o livro Olhos d'água[9] (2016), obra de Conceição Evaristo que nos apresenta, na prática, como se desenvolve a escrevivência a partir da escrita dessa intelectual. As histórias ali presentes não são exatamente sobre si, uma autobiografia ou escritas semelhantes, mas sobre vivências comuns aos sujeitos pretos e pardos, pois a escrevivência, como afirma Evaristo, é uma escrita da coletividade, não fala apenas de um sujeito, mas de um coletivo, de uma população. É, dessa forma, a escrita de nós. Para ter acesso ao material de apoio, os estudantes foram orientados a acessarem a prévia da obra disponibilizada pelo *Google Books*.

É importante salientar que, quanto a natureza, a proposta deste trabalho é a pesquisa aplicada, pois à medida que se pretende construir e fomentar novos debates, análises e olhares sobre os conflitos que rodeiam a identidade étnico-racial dos estudantes pretos e pardos da EEDRA, se coloca também a necessidade de intervir na realidade vigente que, em certa medida, ainda escamoteia e não computa a violência racial praticada na escola enquanto violência real. Este trabalho busca, por intermédio das reflexões e análises históricas realizadas, potencializar a reflexão identitária dos estudantes pretos e pardos. Há, dessa forma, uma preocupação, inegociável, com a aplicabilidade da pesquisa na vida prática.

O primeiro capítulo, intitulado de "O espaço escolar e suas questões próprias: possibilidades e limites experimentados pela Escola Estadual Diran Ramos do Amaral (EEDRA)" objetiva investigar e refletir sobre como se estrutura física e epistemologicamente a EEDRA. Para a consecução desse objetivo, foi realizada uma análise de alguns documentos normativos que orientam o fazer escolar da EEDRA. Foram estes: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o currículo, ambos documentos elaborados e efetivados pela escola; a lei complementar n.º 585 (2016), que orienta a aplicabilidade de uma gestão democrática no espaço escolar; entre outros de orientação nacional como, por exemplo, a Lei n.º 9.394/96[10] (LDB), que determina as diretrizes e bases para a educação nacional, e a Lei n.º 10.639/2003[11], que torna obrigatório em toda a educação básica o ensino da cultura e história

[9] É uma coletânea potente que reúne 15 contos que dá voz às vivências de personagens negros que, em grande medida, são postos a margem das literaturas consumidas. Evaristo direciona o foco de seu interesse na população afro-brasileira abordando, sem muitas "idas e vindas" temas como a pobreza e a violência urbana que a acometem. No entanto, se escreve sobre as vivências que existem para além da dor. A escrita de Evaristo é permeada de afetos, talentos, forças, companheirismos, amores, fés, emoções e muitos outros plurais, pois é uma escrita atravessada pela coletividade. Como afirma Heloisa Toller Gomes, ao escrever o prefácio da obra Olhos D'água, "os contos, sempre fincados no fugidio presente, abarcam o passado e interrogam o futuro. Sintomaticamente, são muito e diversos os velhos e as crianças que os habitam".

[10] Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso: 20/11/2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.ht.

[11] Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

dos povos africanos e afro-brasileiros. A reflexão proposta passa por questões internas e externas à escola, mas que estão, invariavelmente, vinculadas às ações de cunho didático-pedagógicos desenvolvidas pela instituição, à formação e ao desenvolvimento escolar dos discentes.

O segundo capítulo, intitulado "A EEDRA e a questão étnico-racial: entre o movimento sazonal e a necessidade de se construir uma educação antirracista", pretende compreender os perfis socioeconômico e étnico-racial da escola e da sua comunidade escolar, em particular dos estudantes de ensino médio matriculados na instituição entre os anos de 2022 e 2023. Dessa forma, foram analisados os questionários anteriormente citados que foram aplicados aos estudantes. Para desenvolver a escrita sobre as problemáticas colocadas, dialogamos com, entre outros intelectuais, alguns professores-pesquisadores como Martins (2018), Lima (2019) e Menezes (2021) que produzem conhecimento científico a partir do Mestrado Profissional em Ensino de História vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e produziram, por meio da pesquisa científica, conhecimento acadêmico acerca das questões socioeconômicas e étnico-raciais presentes nos espaços escolares aos quais atuam.

O terceiro capítulo, intitulado "ESCREVIVÊNCIA: o repensar da identidade étnico-racial do povo negro por meio dos abebés de Oxum e Iemanjá" reflete, a partir dos debates levantados nos dois capítulos anteriores, sobre a urgência de pensar, construir e fortalecer uma educação escolar de cunho antirracista dentro da EEDRA. Para tanto, o capítulo direciona sua escrita ao relato de três importantes momentos que, a partir deste trabalho, foram desenvolvidos, especificamente no ano de 2024, dentro da instituição. São estes: reflexões iniciais, onde realizei leituras como: O uso de biografias no ensino da História dos negros no Brasil[12], CULTURA E EDUCAÇÃO: Contribuição à valorização do patrimônio afro-brasileiro na cultura popular[13], "Se eu não sou negra, eu sou o quê?" Da importância de discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento em sala de aula[14], escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo[15] e olhos d'água[16], conteúdos basilares para a construção do capítulo final desta pesquisa, ou seja, das etapas que serão apresentadas a partir do subtópico 3.2 e 3.3 desta escrita, o diálogo com os estudantes que, por sua vez, é constituído dos encontros de formação, rodas de

[12] Marliene Maiara de Meneses, UFRN (2021).
[13] Daniel Luiz Sousa de Lima, UFRN (2019).
[14] Ícaro Amorim Martins, UFRN (2018).
[15] Obra organizada por Constância Lima Duarte, Cristiane Côrtes e Maria do Rosário Alves Pereira, mulheres que constroem o grupo de pesquisa Letras de Minas.
[16] Obra escrita por Conceição Evaristo e publicada pela primeira vez em 2014.

conversas e oficina realizadas, e do caderno de contos: dos nossos nós, nós entendemos, produto final deste trabalho.

É notório que o primeiro e o segundo capítulo desta pesquisa encontram-se centrados em uma preocupação diagnóstica e reflexiva. O terceiro, por sua vez, foi dedicado à ação. Afinal, se os conflitos que rodeiam as identidades étnico-raciais dos estudantes pretos e pardos da EEDRA nutrem-se do silêncio, pois que este seja quebrado. Que a EEDRA se construa, a partir e para além desta pesquisa, núcleo de resistência antirracista. A partir desta escrita proponho, como nos colocam Henrique e Cavalleiro (2005), uma "virada de jogo" no que concerne a construção de uma educação escolar pública e periférica mais sensível e atenta às problemáticas que circulam em torno das identidades e vivências étnico-raciais dos estudantes. Proponho, por fim, uma ação didático-pedagógica que desemboque na leitura da EEDRA enquanto uma territorialidade de força maior para desenvolver um conhecimento escolar crítico, contextualizado, autêntico e sobretudo antirracista.

Capítulo 1: O espaço escolar e suas questões próprias: possibilidades e limites experimentados pela Escola Estadual Diran Ramos do Amaral (EEDRA)

1.1. A EEDRA: um espaço que produz possibilidades

A Escola Estadual Diran Ramos do Amaral (EEDRA), a qual esta pesquisa toma como recorte espacial, busca ser um desses espaços onde, apesar dos limites experimentados, se produz e se amplia as possibilidades de ser e estar no mundo. O Diran, como popularmente é conhecida pela comunidade, faz parte da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Norte (RN) e fica localizada no bairro Redenção, periferia da cidade de Mossoró[17]. O bairro foi fundado em 1983 e apesar de pertencer à área urbana de município, Zona Oeste, ainda possui boa parte de sua extensão territorial inabitada. Segundo o censo demográfico realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Redenção possui uma população estimada em 2.954 habitantes e se configura como um bairro pouco populoso quando comparado a outros da cidade. Mesmo situado na Zona Oeste, região da cidade que mais recebe investimentos de grandes empreendimentos imobiliários como shopping centers, hipermercados, condomínios fechados e universidades particulares, a realidade cotidiana vivenciada pelos moradores do Redenção é bastante díspar a esses investimentos e desenvolvimento. O bairro, infelizmente, sofre com questões de infraestrutura básica como, por exemplo, iluminação pública precária, ausência de saneamento básico, violência urbana, entre outras questões que afetam o cotidiano da população.

Ao atuar na periferia, a EEDRA, assim como outras escolas públicas de Mossoró, acolhe, com frequência, estudantes e famílias que vivenciam, por vezes, realidades duras de se conceber, mas que, por serem reais, precisam ser observadas. Mais que isso, precisam ser assistidas pelo poder público. A partir dos acolhimentos realizados, a escola, na escrita de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), descreve os principais problemas socioeconômicos enfrentados pela comunidade escolar, são estes: “desestrutura e conflitos familiares, padrão socioeconômico de baixa-renda, desemprego, drogas, gravidezes na adolescência, violência e outros” (PPP, 2015, p. 6). Os estudantes e suas famílias, que vivenciam tais problemáticas cotidianamente, observam na EEDRA um veículo que promove acolhimento e acesso. E, assim, como consequência dessa promoção, a instituição é notada, também, como um espaço que possibilita ascensão social, o meio pelo qual os estudantes podem, assim como desejam,

[17] Município brasileiro situado no interior do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró é a segunda maior cidade desse Estado e por força da Lei Nº 13.568, de 21 de dezembro de 2017, foi considerada a capital do Semiárido brasileiro.

conquistar e experimentar um futuro mais próspero, nas falas deles e de seus familiares: “ser alguém na vida”, “vencer na vida”, “dar um futuro melhor para minha família”.

Inaugurada no ano de 1993, durante o governo de Dix-Huit Rosado (PDT), a EEDRA completou, em 2024, trinta e um anos de atuação junto à comunidade do Redenção. Inicialmente, entre os anos de 1993 até 1997, a escola se dedicava à iniciativa privada. Foi somente a partir de 1998, no entanto, por necessidade, “devido ao aumento da demanda da população em idade escolar no bairro Redenção” (PPP, 2015, p. 4) e como consequência da pressão política realizada pela própria comunidade, que a escola passou a atuar como um centro educacional de acesso público. Tal processo, por sua vez, ocorreu em algumas etapas.

> Autorização para funcionamento de educação pré-escolar e Ensino Fundamental - anos iniciais, por meio da portaria nº 050/97 - SECD de 28.02.97 e DOE 04.03.97 com a denominação de Centro Educacional Diran Ramos do Amaral, sendo que sua estadualização ocorreu por meio do decreto nº 13.932/98, de 23.04.09 quando passou a denominar-se Escola Estadual Diran Ramos do Amaral. A transformação em ensino fundamental e médio se deu por meio do decreto 20.356/08 - SEEG/GS, DOE 14.02.2008 (PPP, 2015, p. 4-5).

Antes do processo de estadualização da EEDRA, a comunidade escolar do Redenção precisava se deslocar, com frequência, principalmente quando chegavam a etapa do ensino médio, para bairros mais distantes, tais como o Abolição IV, Abolição I ou Nova Betânia, cerca de, respectivamente, 2,4, 7 e 8 km do local onde a grande maioria dos estudantes residiam. A necessidade de deslocamento para bairros distantes da residência dos discentes, por sua vez, dificultava o acesso à escola e tornava o processo financeiramente custoso, pois as famílias precisavam destinar parte da renda mensal para custear a ida e a vinda dos seus familiares à escola. A estadualização, dessa forma, resultado de diversas reivindicações da própria comunidade que crescia e cobrava do Estado acesso facilitado à educação pública, foi uma conquista que se materializou tanto para a comunidade do Redenção, como para as comunidades circunvizinhas, tais como: Abolição V, Santa Júlia, Santa Delmira, Nova Mossoró, Integração, entre outras que também acessam a instituição.

Após se tornar um espaço escolar de acesso público, a EEDRA mudou sua forma e conteúdo. Novos sujeitos foram inseridos na realidade da escola e com eles novas demandas surgiram e precisaram ser contempladas no projeto, no currículo e nas ações pedagógicas elaboradas e executadas pela instituição. A escola se coloca, doravante, como instituição pública que pretende ser democrática e produtora, assim como a lei exige, de um ensino laico, popular, inclusivo e de qualidade. Para tanto, chegou a funcionar em três turnos. Nos turnos

da manhã e da tarde eram ofertadas turmas de educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio; já à noite eram atendidas as turmas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos[18] (EJA). Atualmente, porém, por conta principalmente da violência e insegurança presente no bairro e, também, por conta de problemáticas próprias da modalidade EJA, tais como a alarmante evasão, a escola passou a funcionar em apenas em dois turnos, matutino e vespertino. Hoje, permanece a ofertar turmas de ensino fundamental I e II e ensino médio, etapa final da Educação Básica e foco desta pesquisa. Muitos estudantes que moram próximo à escola e acessam à educação pública, desse modo, iniciam e concluem quase toda a Educação Básica obrigatória nesta instituição de ensino.

A importância que a EEDRA tem na trajetória escolar e na formação acadêmica e humana dos sujeitos que passaram e ainda passam por esse espaço, assim como para todas as comunidades às quais atende, é imensurável. A escola pode ser e é lida, mais uma vez, por meio dos relatos da própria comunidade escolar, como uma porta de acesso a futuros materialmente ainda desconhecidos, mas que já existem nos horizontes futuros dos discentes que ousam sonhar. Dessa forma, entende-se que por meio dos estudos podemos ampliar nossa possibilidade de ser, estar e atuar sobre o mundo. Em verdade, a educação escolar desenvolvida pela EEDRA não constrói sujeitos, ela trabalha com tais, pois todo estudante, em especial os do ensino médio, ao acessar a escola já é quem é, sujeito dotado de experiências, saberes e potencialidades. A escola, porém, deve ter o compromisso de sistematizar e problematizar as experiências, os saberes e as potencialidades prévias dos discentes e demais sujeitos ali presentes e, assim, buscar, por meio do diálogo, produzir conhecimento escolar autêntico que possa elevar ao cubo essa potência previamente doada.

Ninguém precisa frequentar a escola para ser alguém, mas podemos e devemos frequentá-la para nos potencializarmos enquanto sujeitos sociais e políticos que se fazem mais potentes no contato com o outro, seus saberes e produções, pois a escola deve ser, sobretudo, um espaço coletivo de trocas efetivas.

No ano de 2024, durante a jornada pedagógica, a EEDRA buscou organizar um planejamento anual referente aos projetos que seriam desenvolvidos durante o ano letivo que iniciaria. Tal proposta, por sua vez, não se deu de forma orgânica por parte da gestão escolar, mas como resultado das insistentes reivindicações dos professores do turno vespertino, profissionais que atuam no Ensino Médio. Esse planejamento anual (ver *anexo B)* visa superar uma dificuldade do grupo pedagógico da EEDRA, valorizar o planejamento coletivo,

[18] Modalidade da Educação Básica destinada a jovens e adultos acima de 15 anos que não tiveram acesso ou ainda não concluíram o ensino fundamental (1° ao 9° ano).

pois é notório aos profissionais da educação que ali socializam a necessidade urgente de tornar o planejamento coletivo uma norma institucional. Os projetos e ações político-pedagógicas previstas para o ano de 2024 são: Projeto Jovem Senador[19], Maratona do Conhecimento[20], Feira de Ciências Escolar[21], Aulões ENEM[22], Projeto Consciência Negra[23] e a Gincana Cultural anual[24].

A Feira de Ciências escolar destaca-se entre os projetos acima citados. Dois motivos principais possibilitam que esse destaque aconteça. O primeiro é que a feira de ciências é um evento tacitamente inserido no calendário escolar da EEDRA. E mais, a organização dela se inicia junto ao ano escolar, ou seja, todas as ações anteriormente desenvolvidas que desembocam na realização da feira, são sistematicamente pensadas e concretizadas desde a semana pedagógica, momento que antecede o início do ano letivo. O segundo motivo é o suporte que a EEDRA recebe por parte da 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC) para que esse projeto seja efetivado. Enquanto uma ação que se faz sistemática e possui uma rede de apoio, a Feira de Ciências Escolar é um projeto que de fato cumpre sua proposta, leva a iniciação científica para a Educação Básica. No ano de 2024, tive a oportunidade de assumir o lugar de professor articulador da Feira Escolar. Nesse ano, tivemos o total de 18 projetos inscritos, 4 desses receberam credenciais para participar da Feira de Ciências da 12ª DIREC, 2 desses 4, por sua vez, avançaram mais uma etapa, foram credenciados para a Feira de Ciências do Semiárido Potiguar que será realizada, no mês de novembro, na Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA).

A sistemática e suporte destinada à Feira de Ciências escolar, no entanto, não se efetiva nos demais projetos listados no Planejamento Anual. Esses, por sua vez, nem sempre são efetivados e quando são, infelizmente, são realizados sem o planejamento necessário para garantir que seus objetivos sejam devidamente alcançados.

---

[19] "O Programa Jovem Senador proporciona aos estudantes do ensino médio das escolas públicas estaduais e do Distrito Federal conhecimento acerca da estrutura e do funcionamento do Poder Legislativo no Brasil". Acesso: 20/03/2024. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/jovemsenador.

[20] Projeto pensado e desenvolvido pelo setor pedagógico da EEDRA visando preparar os estudantes que cursam o 3º ano do Ensino Médio para prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para tanto, foram organizados dois simulados que contemplam as áreas do conhecimento exigidas no ENEM mais uma redação. A aplicação dos simulados aconteceria no primeiro e terceiro bimestre do ano letivo.

[21] O projeto visa despertar nos estudantes do Ensino Médio o desejo pela iniciação científica. A partir dele os estudantes podem ser selecionados para outras feiras de ciências como, por exemplo, a Feira de Ciências da 12º DIREC e a Feira de Ciências do Semiárido Potiguar.

[22] O projeto foi pensado como mais um momento de preparação destinada aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio que irão prestar o ENEM.

[23] Elaborado durante as comemorações destinadas ao 20 de novembro, este projeto busca concretizar o que a Lei 10.639/2003 que estabelece o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra no calendário escolar.

[24] A Gincana Cultural é um projeto desenvolvido anualmente pela EEDRA. A mesma desenvolve uma competição entre as turmas do Ensino Médio onde os estudantes precisam participar de desafios diversos, tais como teste de resistência, agilidade, raciocínio lógico e conhecimentos gerais.

Em grande medida, visto que a instituição ainda apresenta dificuldade em sistematizar seus planejamentos políticos-pedagógicos bimestrais, semestrais ou anuais, os frutos dessas ações pedagógicas limitam-se, em muitos casos, à sala de aula. Sobre as ações destinadas a sua comunidade escolar de forma mais ampla, para além dos estudantes e profissionais que cotidianamente constroem a EEDRA, nenhuma atividade foi projetada nos três últimos anos. Quando muito, acontece, raramente, uma reunião anual com os pais e responsáveis pelos estudantes. No entanto, no último ano, como foi apresentado, a EEDRA buscou romper com a dificuldade de planejamento e promete superar, também, o distanciamento entre a escola e a comunidade escolar ampla e assim se potencializar enquanto um espaço produtor de possibilidades. Apesar do documento apresentado no "anexo B" não se configurar enquanto ação sistemática, há, dentro da instituição, em especial por parte dos professores, o desejo que essa construção se torne norma.

Dessa forma, a EEDRA pode sim ser compreendida como um lugar de possibilidades, pois assim já é pelo grupo que mais a interessa, sua comunidade. No entanto, aos olhares mais atentos, também é um espaço que experimenta limites.

1.2. A EEDRA: entre limites estruturais e epistêmicos

Apesar de se apresentar e, por vezes, ser lido pela comunidade como um espaço que produz possibilidades, a EEDRA também é um espaço que experimenta limitações. Estas, sejam estruturais ou epistêmicas, às vezes, impossibilitam uma atuação mais efetiva da instituição junto às comunidades escolares as quais atende. Os limites enfrentados conseguem, por vezes, inviabilizam uma atuação que "abrace" ou, preferivelmente, supere a proposta educacional presente na teoria, ser um espaço que promova uma educação libertadora[25], potencializa os discentes em seu papel sociopolítico e fornece a eles condições concretas para agirem em prol de uma transformação societária necessária, urgente e desejada, rumo a realidades mais democráticas, justas e equânimes para todas as pessoas. No entanto, apesar dos limites sabidos, o PPP, projeto que deve falar sobre a realidade da instituição, assim como orientá-la, a partir dessa realidade, sobre as ações

[25] Proposta educacional desenvolvida e defendida pelo intelectual e professor brasileiro Paulo Freire, a educação libertadora observa o estudante como um sujeito político e social dotado de potencialidades e protagonista da sua própria história. A concepção pedagógica libertadora de Freire se assenta no diálogo e conscientização, ou seja, a escola deve estar em constante diálogo com a realidade dos estudantes para dessa forma construir saberes autênticos e transformadores. A escola deve fazer o estudante pensar sobre a sua realidade e, consequentemente, diante das injustiças e desigualdades, atuar em prol de uma transformação societária. "Como visto, em Freire, a prática de uma educação crítica e dialógica viabiliza um processo de conscientização social e política capaz de conduzir os sujeitos à práxis libertadora" (PITANO, 2017, p. 01).

político-pedagógicas a serem desenvolvidas pela escola, não evidencia, em sua escrita, a presença ou o enfrentamento de tais problemáticas, muitos menos traça planos e metas que visam superá-las.

Afinal, de onde surgem os limites que a EEDRA enfrenta? Inicialmente podemos afirmar que, por serem diversos, eles possuem, também, origens diversas. O mais notório aos olhos dos sujeitos que circulam pela instituição, talvez, seja a sua própria infraestrutura, pois desde sua fundação a escola não passa por uma reforma estrutural que repense seus espaços físicos a partir da sua realidade do presente. A instituição é bem cuidada quando nos referimos a pequenos reparos como, por exemplo, pintura. No entanto, é notória a necessidade de repensar e reorganizar os espaços disponíveis na escola, afinal a realidade experimentada durante os primeiros anos de seu funcionamento, enquanto instituição particular, principalmente quando nos referimos à quantidade de estudantes atendidos, é bastante distante do cenário atual. Os limites, em especial os estruturais, enfrentados pela escola são, em demasia, resultados da negligência por parte do poder público que, apesar de conhecê-los, nega, por omissão, o direito de assistência à escola e, consequentemente, à comunidade escolar. Aí reside a origem de um dos limites enfrentados pela instituição.

Entre os anos de 2022 e 2023, a instituição atendeu, respectivamente, o total de 709 e 685 estudantes, sendo que, apenas no ensino médio, turno da tarde, a matrícula chegou ao quantitativo de 215 em 2022 e 236 em 2023. As turmas de ensino médio são distribuídas em 8 salas, mas, infelizmente, o prédio particular onde a escola funciona, em especial as salas de aulas, não conseguem, por falta de espaço, atender adequadamente todos os estudantes matriculados. Os discentes precisam organizar suas mesas e cadeiras encaixadas umas nas outras para tentar aproveitar ao máximo o espaço disponível e possibilitar que todos possam assistir às aulas na sala. Ao adentrar qualquer sala de aula da EEDRA pode-se perceber que aqueles espaços não foram pensados para atender a matrícula que hoje atende, ver *anexo C*. É incompatível. A lei exige que a escola receba os estudantes, a 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC) pressiona para a matrícula ser efetivada, mas o Estado não atua, juntamente à instituição de ensino, em prol da superação dessa problemática. O Estado, dessa forma, nega o que o mesmo, segundo o Art. 25 da Lei 9.394/96, em seu inciso I, deve garantir, uma relação adequada entre o número de alunos e o professor, assim como as condições materiais do estabelecimento.

A instituição é bastante procurada no período de matrícula, em especial quando falamos do ensino médio, pois das três escolas presentes no bairro que ofertam ensino público, a EEDRA é a única que atende essa etapa da educação básica. Dessa forma, para

atender essa demanda, ela conta com uma estrutura física de onze salas de aulas, uma sala de multimídia, uma biblioteca, uma cozinha, uma secretaria, uma diretoria, uma sala dos professores, um depósito, dois banheiros para os profissionais da educação e cinco banheiros para os estudantes, sendo dois masculinos, dois femininos e um de gênero neutro (PPP, 2015) que, inclusive, deveria ser adaptado para discentes com deficiência motora, mas devido alguns problemas estruturais, como a largura da porta ou a altura da pia, os estudantes cadeirantes atendidos pela escola não conseguem usar esse espaço com autonomia. Por fim, a instituição possui alguns corredores e pequenos pátios que interligam as salas anteriormente citadas. De modo geral, a escola consegue atender a demanda estudantil local, mas as condições desse atendimento nem sempre são as ideais. Os próprios estudantes reclamam da estrutura física da instituição, em especial da ausência de alguns espaços de sociabilidades que, para eles, configuram uma "boa escola".

Para além das limitações estruturais restritas às salas de aula, outros limites, também estruturais, presentes na EEDRA dificultam a potencialização do trabalho pedagógico efetivado na escola, são estes: ausência de espaços para prática de atividades externas à sala de aula como, por exemplo: uma quadra, auditório ou pátio aberto para a realização de gincanas, palestras, prática de atividades físicas ou qualquer outra ação coletiva que envolva a comunidade escolar, pois a escola só possui corredores e pequenos pátios, assim, por falta de lugar adequado, às atividades externas às salas de aula acontecem neles e quando acontecem atrapalham as aulas das turmas próximas ao local; ausência, também, de laboratórios, sala de multimídia, sala de estudos e biblioteca que possam servir como espaços efetivos para produção do conhecimento escolar, pois a atual sala de multimídia e a biblioteca, no turno da tarde, horário que funciona o ensino médio, estão desativadas, a primeira usada como sala de aula, a segunda fechada por falta de profissional responsável e climatização adequada.

Os limites enfrentados pela EEDRA, como já escrito, são diversos e, portanto, vão além dos estruturais, são também epistêmicos. Um dos limites que mais me preocupou logo quando iniciei minha atuação na EEDRA foi a dificuldade e o absentismo de ações que visem planejar, sistematizar e revisitar coletivamente sua teoria e prática didático-pedagógica. São raros os momentos de planejamento e reflexão coletiva. O que se observa, em grande medida, são acordos tácitos entre os profissionais da educação sobre as formas como e os meios pelos quais a escola deve funcionar. A ausência do ato de repensar seus documentos orientadores, teoria, e sua ação didático-pedagógica, prática, se faz lacuna e esta, por sua vez, produz limites, em especial, nesse caso, os epistêmicos. Entre os anos de 2015 e 2022 a EEDRA sequer atualizou seu PPP, documento que deve, em diálogo com os dispositivos legais que

legislam sobre a educação brasileira, orientar o currículo a ser desenvolvido por todos os sujeitos escolares durante o ano letivo. Se, durante sete anos, o PPP da instituição não foi revisitado, a escola não parou para refletir sobre sua realidade que, por sua vez, não é estática e se altera a cada ano letivo que se inicia ou as reflexões ficaram apenas no campo das ideias? É fato que o PPP não se configura enquanto força de lei, mas isso não pode ser usado como justificativa para transformar este documento orientador em escrita meramente burocrática e descontextualizada da realidade vivida pela comunidade escolar. Muito pelo contrário, o PPP deve dialogar com as demandas da comunidade escolar, assim como com as conquistas legais mais recentes que buscam, assim como a EEDRA, a superação dessa ordem societária desigual e injusta.

A reformulação de um novo projeto político pedagógico, no entanto, aconteceu em 2023. Esse ano, para EEDRA, como foi prometido pela gestão recém-eleita durante a jornada pedagógica do início do ano letivo, promete ser "um momento para repensar sua forma de produzir educação escolar". A pretensão é, segundo a escrita do PPP atualizado (2023), "abraçar" uma educação cada vez mais participativa e democrática. Porém, já de início, a ação se desenvolve na contramão do que se pretende, pois contrariando a proposta de uma gestão democrática defendida e, timidamente, praticada pela própria instituição, a reelaboração do PPP (2023) passou apenas pelas mãos do núcleo gestor, os demais profissionais da educação como, por exemplo, os docentes, assim como os discentes e a comunidade escolar no geral, não foram consultados e não puderam construir o projeto que, segundo a gestão, entrará em vigor ainda em 2023. No entanto, já se passou um semestre e o documento não foi apresentado à comunidade escolar. Aparentemente se tornou uma escrita engavetada. O acesso que tive, dessa forma, aconteceu a pedido e apenas para dar encaminhamento a esta pesquisa. Não é que o projeto seja guardado a "sete chaves", o acesso é possível, mas o PPP parece ser instrumento deslocado dos sujeitos sobre os quais falam e para os quais foi construído. Aos "atores" escolares não foi dada a possibilidade de pensar, muito menos construir o documento imediato que rege a educação da EEDRA.

Como esta pesquisa trabalha com o recorte temporal de 2022 a 2023, foram analisados dois Projetos Políticos Pedagógicos. Em 2022 o projeto em vigência foi o regulado em 2015. Já em 2023, como foi evidenciado no parágrafo anterior, um "novo" projeto foi pensado pela gestão escolar. No entanto, uma questão chama atenção. O PPP (2023), aparentemente, se apresenta como um documento burocrático e genérico, pois não observo, a partir da minha análise, um esforço cognitivo em busca superar uma escrita vinculada ao que Freire (1996) vai denominar de "palavreado vazio", teoria que não parte nem dialoga com o presente, em

especial, a realidade concreta da sua comunidade escolar. A redação presente no PPP de 2023 é, com poucas ressalvas, idêntica ao documento pensado há oito anos. A realidade experimentada pela EEDRA e pela sua comunidade é estática ou a escrita do documento que deveria orientar as ações políticas e pedagógicas a serem desenvolvidas na escola é resultado de ações antidemocráticas e de discursos pré-fabricados?

Durante as leituras dos PPPs, 2015 e 2023, algumas permanências me causaram incômodos. É evidente que a "atualização" desse documento orientador se deu mais como uma ação mecânica por parte do "novo grupo" de profissionais que assumiu a gestão da EEDRA em 2022 do que pela necessidade e responsabilidade epistêmica de revisitar seu projeto. Em resumo, a escrita de muitos tópicos, tais como: apresentação da escola, identidade institucional, objetivo geral, alguns objetivos específicos, finalidades da escola, diagnóstico local ou perfil da clientela, fundamentos teóricos-metodológicos, acompanhamento e avaliação, formação continuada, educação especial e as próprias referências bibliográficas apresentadas em ambos os projetos, possuem o mesmo texto. Essa escrita descontextualizada pode produzir discursos perigosos e gerar uma desconexão identitária entre escola e comunidade escolar, ou seja, assumir o perigo de possuir um documento sobre a comunidade, mas que nada fala sobre ela ou sua população. Dessa forma, por estar descontextualizada, a escrita pode se tornar inoperante.

> O "PPP", não pode ser imposto, mas construído coletivamente, por se tratar de um documento que expressa a identidade de uma comunidade (escolar) e não de um grupo ou equipe técnica, sendo uma necessidade, e não apenas uma obrigação. Essa construção será possível por meio de discussões e reuniões que envolvem toda a comunidade escolar, ou seja, entre equipe administrativa, financeira, pedagógica, alunos, familiares e comunidade, focando sempre a melhoria da prática educativa e transformando ideias e concepções em movimentos de ação importantes e fundamentais para o processo de construção (SILVA, 2014, p. 18-19)

Os atuais gestores, sujeitos que assumiram a responsabilidade da revisão do Projeto Político Pedagógico, ao que parece, não conseguem ou não têm interesse em estreitar os vínculos com as comunidades às quais atendem. Assim como afirma Silva (2014) , o Projeto Político Pedagógico da escola revela ou pelo menos deve revelar a identidade da comunidade a qual atua. Dessa forma, apesar de compreendermos que o PPP não possui força de lei, compreendemos também que o mesmo é um instrumento importante para refletir e agir sobre sua comunidade escolar. Durante quase uma década o documento não foi atualizado e quando foi, assim se fez desconsiderando a participação de diversos sujeitos que compõem a

comunidade escolar, como resultado, nota-se uma produção acrítica de discursos que orbitam em torno do "abismo" do preconceito e, por vezes, cai nele. A exemplo dessa produção, temos a maneira como é descrito, em ambos os PPPs, o perfil da comunidade escolar, em especial, dos estudantes, que são apresentados de forma estereotipada e preconceituosa. Afinal, o que pode ser mais "clichê" do que definir estudantes periféricos que acessam a educação escolar por meio da escola pública como sujeitos que possuem um declínio intelectual e reflexivo?

As permanências que incomodam, no entanto, não se mostram apenas na escrita que se repete e, perigosamente, mais uma vez, se faz presente, mas, também, nas ausências percebidas. O PPP de 2023, assim como o de 2015, não citam, em suas referências bibliográficas ou diretrizes curriculares destinadas ao ensino médio, em particular a área de ciências humanas e sociais aplicadas, instrumentos legais tais como a Lei n.º 10.639/03, o Parecer CNE/CP n.º 003 de 10/03/2004[26] e a Lei n.º 12.519/11 que se revelam conquistas legais importantíssimas para a construção de um saber escolar libertador. Invisibilizados pela teoria, tais instrumentos, em grande medida, não encontram, também, lugar confortável na prática escolar desenvolvida no "chão" da EEDRA. Se a bibliografia dos projetos elaborados permanece as mesmas desde 2015, é notório que a escola, há anos, não se revisita em suas leituras e reflexões. À vista disso, por se encontrar desatualizada, inviabiliza, em demasia, um de seus pretensos e expressos objetivos, oportunizar "ao aluno uma formação plena" (PPP, 2023, p. 9).

Para Sueli Carneiro (2023) a falta de um diálogo entre os projetos políticos pedagógicos das escolas brasileiras e os instrumentos legais de conteúdos antirracistas apresentados no parágrafo anterior pode ser lido como resultado direto de uma educação ainda colonizada, vítima do epistemicídio lançado sobre nossos espaços escolares. É o silencioso e sorrateiro reprocessamento da anulação dos saberes produzidos pela população negra, o sequestro da razão pela negação da racionalidade do outro. A potência negra é substituída, em demasia, pela exposição da dor desse povo. A narrativa histórica, assentada por meio do epistemicídio, embarca e desembarca, a cada ano letivo que se inicia, os corpos negros dos navios negreiros em condições inumanas. Tais representações, oferecidas, principalmente, pelos materiais didáticos, afeta a construção da autoestima dos jovens negros e chega a, segundo Carneiro (2023), mutilar sua capacidade de aprender. Surge, a partir dessa realidade, a urgência de desenvolvermos uma educação decolonial, antirracista que oferece

[26] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Publicação: 10/03/2004 pelo Conselho Nacional de Educação- CNE.

aos estudantes em processo de formação da sua identidade referencias epistêmicas plurais que futuramente possa nos oferecer uma sociedade onde o racismo seja atenuado, quiçá aniquilado.

O PPP não pode ser encarado como documento aleatório, muito pelo contrário, é, assim como afirma Pinheiro (2023), construção político-pedagógica repleta de intencionalidade. O Projeto político pedagógico, assim como o currículo escolar e as ações didático-pedagógicas, devem ser processos pensados coletivamente e, sobretudo, elaborados em diálogo com os saberes prévios da sua comunidade. Destarte, não devem partir de ações individuais ou desconectadas da realidade experienciada, pois se assim for, será apenas "palavreado vazio e inoperante". Enfim, que tipo de educação a EEDRA, a partir da construção de seus projetos, pretende desenvolver? Na letra do seu PPP (2023), a escola declara que desenvolverá uma educação democrática que persegue, enquanto objetivo a ser atingido, o respeito à diversidade, porém, na prática, mais uma vez apresenta dificuldade para dialogar com a diversidade da sua comunidade. Não é que não exista diálogo referente a essa questão, mas a escola não apresenta, em nenhum dos projetos, ações ou medidas que, respectivamente, foram ou serão desenvolvidas com o intuito de perseguir uma educação que, de fato, seja democrática e celebre a diversidade. A construção dos objetivos específicos presentes nos PPPs aqui analisados não citam, por exemplo, a importância de trabalhar questões sobre diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, cultural, regional, entre outras que diversifiquem os debates curriculares.

Tabela 1 - Objetivos específicos presentes nos PPPs de 2015 e 2023 da EEDRA

Objetivos específicos - PPP 2015	Objetivos específicos - PPP 2023
Melhorar as práticas pedagógicas da escola;	Melhorar as práticas pedagógicas da escola;
Fortalecer a participação dos pais e da comunidade escolar;	Fortalecer a participação dos pais e da comunidade escolar;
Criar espaços pedagógicos para desenvolver as habilidades e competências dos educandos;	Criar espaços pedagógicos para desenvolver as habilidades e competências dos educandos;
Vivenciar com eficácia os projetos sugeridos para o melhoramento das ações pedagógicas;	Vivenciar com eficácia os projetos sugeridos para o melhoramento das ações pedagógicas;
Promover momentos de estudos e reflexão com professores, equipe pedagógica e gestores para melhorar o processo de ensino-aprendizagem;	Promover momentos de estudos e reflexão com professores, equipe pedagógica e gestores para melhorar o processo de ensino-aprendizagem;
Formar cidadãos participativos e responsáveis, críticos, criativos e comprometidos com os projetos e programas	Formar cidadãos participativos e responsáveis, críticos, criativos e comprometidos com os projetos e programas

que norteiam e caracterizam a política da escola;	que norteiam e caracterizam a política da escola;
Incentivar e estimular a qualificação profissional dos professores e funcionários;	Incentivar e estimular a qualificação profissional dos professores e funcionários;
Garantir a matrícula e a permanência dos alunos com necessidades especiais;	Garantir a matrícula e a permanência dos alunos com necessidades especiais;
Assegurar a inclusão dos alunos com necessidades especiais por meio de acompanhamento individual e coletivo;	Assegurar a inclusão dos alunos com necessidades especiais por meio de acompanhamento individual e coletivo;
Oferecer o ensino de LIBRAS como meio de difusão da língua e promoção da acessibilidade para o surdo;	

Quadro elaborado pelo autor. Fonte: PPP de 2015 e PPP de 2023.

O objetivo específico que garantirá a matrícula e permanência dos estudantes Pessoas com Deficiências (PCDs) na EEDRA promove uma integração que torna, em alguma medida, a escola um espaço diverso. Inclusive, a instituição atende inúmeros estudantes com deficiências variadas. A integração e tentativa de inclusão desses estudantes favorecem não apenas o desenvolvimento deles, mas de seus companheiros de sala que ao conviverem com realidades díspares das suas, compreendem também que a sociedade, por ser um local coletivo, é, invariavelmente, diverso. No mais, a partir da análise da tabela 1, ressalto três objetivos que não podem passar despercebidos nesta escrita. São estes: a oferta do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que foi retirada do PPP de 2023, a promoção de momentos de estudos e reflexões coletivas entre os profissionais que configuram o ensino da EEDRA e, por último, a necessidade de fortalecer a relação entre a escola e a comunidade, em especial na etapa do ensino médio, onde se observa um maior distanciamento das famílias junto a vida escolar de seus filhos.

A existência de uma disciplina que ensina a Língua Brasileira de Sinais na EEDRA é assunto bastante comentado pelos discentes. No ensino médio, a escola atende duas estudantes surdas que têm a LIBRAS como sua língua materna. Apesar da EEDRA possuir estudantes surdos, o PPP (2023), aparentemente, não considera medida importante ou viável, o oferecimento do ensino de LIBRAS como componente curricular obrigatório aos estudantes. Tal ensino, por sua vez, é levantado, com certa frequência, como medida necessária pelos estudantes surdos e ouvintes da escola. Afinal, os professores e profissionais da instituição, inclusive eu, não possuem domínio da LIBRAS, questão que dificulta, em demasia, o nosso trabalho pedagógico junto aos estudantes surdos. No ano letivo de 2023, durante as aulas de projeto de vida as quais leciono na turma do 1º ano B, tive a oportunidade

de, juntamente com a intérprete que acompanha uma aluna surda, montar uma proposta curricular para oferecer uma disciplina de LIBRAS aos estudantes dessa turma. A disciplina aconteceu e foi importantíssima no processo de adaptação e acolhimento da estudante que vinha de outra realidade escolar. Hoje, mesmo com a ausência da intérprete, a estudante frequenta as aulas e com a ajuda de alguns colegas consegue se comunicar e desenvolver as atividades propostas em sala.

Para além da questão abordada no parágrafo anterior, a tabela 1 apresenta mais dois objetivos específicos aos quais faço questão de problematizar, são estes: o fortalecimento da participação familiar nas ações desenvolvidas pela escola e a promoção de momentos de estudo e planejamento coletivo entre professores e demais profissionais pedagógicos. Sobre eles compreendo que, apesar de serem objetivos visados desde o projeto de 2015, é razoável que ainda estejam enquanto demandas a serem alcançadas, pois a escola ainda apresenta muita dificuldade em atingir tais objetivos. A EEDRA não costuma promover momentos de estudo e reflexão entre os profissionais que a constrói, muito menos estabelecer diálogos constantes com a comunidade escolar à qual está inserida. Reuniões e encontros, sejam restritos aos profissionais ou aberta à comunidade, são movimentos raros e, portanto, insuficientes para o desenvolvimento de uma educação participativa e democrática. No início do ano letivo de 2023, foi realizada, entre os docentes e a gestão, uma reunião para discutir a necessidade de estreitarmos os laços com a comunidade escolar e, para tanto, ficou acordado que seriam realizadas reuniões bimestrais. O primeiro bimestre após o acordo, a reunião aconteceu. No entanto, foi a única, ou seja, durante todo ano letivo aconteceu apenas esse contato direto com parte pequena da comunidade escolar. A partir desse encontro, se faz importante salientar duas questões: a primeira é que, por questões de ordem diversas, as famílias, em larga medida, não compareceram; já a segunda é o fato de nós, professores, sequer fomos comunicados ou convocados para esse momento. Enfim, é notório, no que se refere a essa questão, o limite epistêmico que a EEDRA tem em suas “mãos”, é preciso superar o distanciamento construído entre ela e sua comunidade escolar e, a partir dessa superação, tornar a escola um espaço de sociabilidade cada vez mais diversos e democrático, assim como pretende seu PPP (2023).

No cotidiano da EEDRA, um elemento que se faz presente, por parte dos estudantes, é a diversidade. Os discentes nos trazem em suas falas, debates atuais que nos revelam suas inquietações e demandas subjetivas, mas também coletivas que, apesar das dificuldades enfrentadas, os mobilizam enquanto grupo. A diversidade, em suas nuances e desvios, se torna evidente nos discursos dos estudantes sempre que se aborda, em sala, temáticas que

conversam com as questões que os atravessam. Existe uma vontade de falar, por si e sobre si. A geração que divide sua vida através das redes sociais, a divide também por meio das falas que os mesmos elaboram e verbalizam no interior da escola. Porém, a diversidade se expressa para além do discurso, está na forma de se vestir, no corte de cabelo, no vocabulário, nos trejeitos, no andar. A escola, dessa forma, em especial o corpo docente, possui um grande desafio pela frente, se atualizar para tentar acompanhar e acolher os debates e dilemas da juventude atual e, dessa forma, não cair na sedutora e estéril condenação moral, mas unir esforços para edificar uma escola que, como afirma a especialista em educação Maria Tereza de Souza Dias (2013), seja um espaço aberto para construir uma noção cidadã que respeita os estudantes em suas diferenças e os ensina a celebrar a diversidade humana enquanto elemento grandioso e potente.

> Como território institucional expressivo da cultura em que se insere, a escola sofre pressões para acompanhar os novos tempos e lidar com a diversidade do público que a demanda, um público cheio de especificidades que, se não forem respeitadas, acolhidas e atendidas em suas diferenças, jamais farão da escola um espaço de construção de cidadania (DIAS, 2013, p.1).

Legalmente já tivemos muitas conquistas no que se refere a construção de um currículo escolar que valorize a diversidade. No entanto, a legalidade ainda não conversa tranquilamente com a prática efetivada no "chão" da EEDRA. O silêncio para com os debates em torno da diversidade étnico-racial proposto, por exemplo, pela Lei n.° 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História e cultura da África e dos Afro-Brasileiros, conquista legal que busca empretecer e diversificar nossas referências curriculares, nos revela muito sobre o tipo de educação que se efetiva na instituição. Uma educação que se pretende democrática, mas que sequer reflete sobre as questões étnico-raciais que se manifestam dentro dos seus muros. Dessa forma, a aplicabilidade dessa garantia legal, mas não apenas dela, é invisibilizada pela teoria que orienta a prática escolar desenvolvida pela EEDRA. No mais, quando muito, mesmo após duas décadas da sua promulgação, o conteúdo da Lei 10.639/03 é pontualmente lembrado, em novembro, enquanto ação necessária.

> A Lei nº 10.639/2003 é uma crítica à historiografia brasileira hegemônica, que elegeu a história e a cultura europeia como a nossa herança mais importante, por meio de um processo de construção do conhecimento que, embora tivesse como objeto de estudo a História nacional, permaneceu e permanece vincado pelo etnocentrismo. Nessa narrativa, os povos indígenas e africanos são descritos como coadjuvantes, com um papel menor na formação do Brasil como uma nação. Essa

> narrativa foi aceita por décadas e, mesmo depois de 18 anos de ser decretado o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira, ela continua a ser a versão mais encontrada nos livros didáticos (MENEZES, 2021, p. 31)

O acesso, estudo e a incorporação de documentos legais tais como a lei 10.639/03 são movimentos importantes para que, assim como afirma Menezes (2021), consigamos, de forma crítica e responsável, diversificar e atualizar nossas referências, em especial no campo do ensino da História que, por meio da escrita historiográfica, constrói narrativas ainda vinculadas a uma cosmovisão etnocêntrica que produz discursos homogêneos, perigosos, estereotipados e preconceituosos sobre nosso povo negro, suas culturas e produções. A escola não deve e não pode ser o espaço do homogêneo que uniformiza os saberes e produções ali elaboradas, pois, invariavelmente, a escola, em especial a pública, lida com uma diversidade que precisa ser respeitada e acolhida a fim de construirmos espaços escolares que poderão servir como verdadeiros "abrigos" que potencializam os estudantes em suas singularidades.

O projeto Político Pedagógico (2015) da EEDRA, no tópico denominado "diretrizes curriculares" e, em específico, em seu subtópico nomeado "ciências humanas" é apresentada o currículo a ser desenvolvida pelos componentes de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, ciências que, segundo o Referencial curricular do Ensino Médio Potiguar (2021), formam a área de "ciências humanas e sociais aplicadas".

> Ciências Humanas: contribuir na formação de um homem cidadão, capaz de analisar, criticar e solucionar problemas apresentados, na perspectiva de viabilizar uma sociedade pautada na solidariedade, na ética e no respeito ao diferente (PPP, 2015, p. 17)

No mais, o documento continua

> Nesta área a escola fará uso de aulas expositivas, leituras complementares, aulas de campo, elaboração de texto e música, confecção de mapas, gráficos e tabelas, exposição de filmes e vídeos temáticos, pesquisas locais: bibliotecas, internet, seminários, amostras culturais, utilização do livro didático (PPP, 2015, p. 17)

No projeto elaborado em 2023, por sua vez, se apresenta a seguinte redação referente às diretrizes curriculares que, direcionadas ao ensino médio, orientam as ações

didático-pedagógicas a serem desenvolvidas pelos componentes curriculares dessa área de conhecimento escolar.

> A área deve aprofundar e consolidar os conhecimentos e habilidades adquiridos durante a etapa anterior. Desse modo, a proposta é que os estudantes, a partir de suas vivências locais relacionadas à compreensão das conexões com os contextos globais, desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade (PPP, 2023, p. 19).

A partir das análises realizadas, pude constatar que as diretrizes curriculares apresentadas em ambos os Projetos Políticos Pedagógicos, 2015 e 2023, voltadas ao ensino médio e, particularmente, à área das ciências humanas e sociais aplicadas, ocupam poucos espaços de reflexões e essas, por sua vez, se apresentam de formas genéricas e insuficientes para pensar as ações a serem desenvolvidas por essa área do conhecimento. As orientações curriculares presentes no PPP de 2023, a exemplo dessa genericidade, pouco discorre sobre as diretrizes destinadas aos componentes de História, Geografia, Filosofia e Sociologia e quando fala nem ao menos apresenta uma abordagem individualizada, muito pelo contrário, a escrita se mostra geral e rasa. No mais, ainda sobre a escrita do PPP (2023), uma ausência em particular chama a atenção, o projeto não dialoga com Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (2021), documento que, a partir do chamado Novo Ensino Médio, "consolida as orientações curriculares para a Educação Básica" (RIO GRANDE DO NORTE, 2021, p. 7) no Estado do Rio Grande do Norte. A ausência de um diálogo profundo com esse Referencial Curricular denuncia uma escola que não está atenta às transformações epistêmicas que acontecem para além dos seus muros e, assim, anula, até certo ponto, a possibilidade que a EEDRA tem de se atualizar em seus referenciais bibliográficos.

O Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar apresenta, vinculados ao eixo integrador de ciências humanas e sociais aplicadas: sociedade, território e temporalidade, mais precisamente na matriz do componente História, alguns objetivos do conhecimento que compreendo como sendo importantíssimos na formação política e social dos estudantes da EEDRA, ao estabelecerem diálogos diretos com suas vivências e, dessa forma, podem potencializar a construção e compreensão das suas identidades, assim como contribuir para uma formação, assim como deseja a EEDRA, plena para o exercício da cidadania. São estes: As lutas e conquistas de direitos pelos trabalhadores brasileiros na área urbana e rural, as lutas por direitos dos povos indígenas no Rio Grande do Norte, as lutas e conquistas dos

movimentos sociais negros e indígenas a partir das Leis 10.639/03 e 11.645/08, as lutas e conquistas das pessoas que vivem do e no campo, os direitos contemporâneos na perspectiva dos estudantes, as lutas e conquistas por direitos das mulheres e LGBTQIA+, entre outros debates que, infelizmente, estão fora da escrita proposta pelo Projeto Político Pedagógico elaborado pela EEDRA para a no letivo de 2023.

O ato de se revisitar não é tarefa fácil, pois é ação que movimenta certezas e questiona estruturas postas, mas, também, é ação indispensável quando se pretende efetivar uma educação responsável, inclusiva e contextualizada. Entre 2015 e 2023 passaram-se sete anos e, nesse ínterim, novos sujeitos ocuparam a cena dentro da EEDRA e, dessa forma, é provável que novas problemáticas possam surgir enquanto demandas a serem enfrentadas pela escola nesse intervalo de tempo. Dessa forma, um projeto estático é inviável e infrutífero enquanto teoria que deve orientar as práticas didático-pedagógicas a serem elaboradas e efetivadas pela instituição. Movimentar certezas a partir de uma revisão bibliográfica responsável e embasada em uma produção científica reconhecida por seus pares é exercício, no caso da EEDRA, válido e urgente. É abrir-se para uma realidade social e escolar que se transforma a cada instante, para o conhecimento histórico, científico e legal que também se movimenta e se reelabora como leituras relativas ao seu tempo e espaço e, por fim, é estabelecer um diálogo com as novas demandas, debates e saberes que se constroem e circulam dentro, mas também fora da escola. A instituição que não se repensa e não abre para debater novas narrativas se faz arcaica e se coloca fora do contexto. Afinal, se a escola não consegue dialogar com as questões do seu tempo, em especial da sua própria comunidade escolar, realidade a qual está inserida, muito menos conseguirá transformá-la. A pretensão de ser um espaço que promove educação transformadora corre o risco de "morrer" no papel, limitar-se à teoria.

O PPP da EEDRA, na versão de 2023, (re)assume, juntamente à comunidade, o compromisso em desenvolver uma educação reflexiva, crítica, participativa e, sobretudo, transformadora da realidade social vivenciada por sua comunidade que, em grande medida, não experimentou a redenção, mas se apresenta desigual, violenta e injusta. Se colocar como agente de transformação é um desafio de primeira grandeza, mas, acima de tudo, um compromisso necessário quando o foco central é a construção de uma educação pública que potencialize o compromisso político dos estudantes e demais profissionais da educação para com as questões sociais presentes nas comunidades escolares as quais a EEDRA atende, em especial a do Redenção, bairro o qual a escola se localiza. Um dos objetivos centrais da escola é possibilitar que, por meio da construção epistêmica desenvolvida em seu interior, a

comunidade estudantil possa repensar, refletir e agir, de forma combativa, se necessário, sobre sua realidade a fim de enfrentar as problemáticas sociais vigentes e, consequentemente, construir uma sociedade mais equânime.

> Considerando a importância do Projeto Político Pedagógico para um novo jeito de pensar e fazer pedagógico em nossa instituição de ensino, toda equipe está empenhada na tentativa de buscar novos conhecimentos e reflexões, tendo em vista a formação de um cidadão crítico e participativo capaz de transformar a sociedade na luta por uma melhor qualidade de vida. Acreditamos que, desta forma, estamos exercendo o nosso papel social enquanto escola e tornando-a, portanto, significativa na vida do aluno como cidadão mais participativo, tendo como referencial os princípios e fins da educação nacional (PPP, 2023, p 03).

Ao ler a citação acima, logo na apresentação do projeto, imaginei que a escola propunha uma "virada de jogo", mas a escrita citada é a mesma presente no PPP elaborado em 2015, ou seja, "o novo jeito de pensar e fazer pedagógico" é antigo e, aparentemente, reflexão estática. É bem verdade que a citação nos traz uma reflexão importante e flerta, inclusive, com o pensamento defendido por intelectuais como Paulo Freire (2022) e bell hooks (2017), potências que refletem sobre o que é e como se deve produzir uma educação escolar, ou seja, uma produção educacional que visa, como ponto central, contribuir para a formação de estudantes/cidadãos atentos ao seu papel sociopolítico dentro da sua comunidade e que assumem para si o protagonismo da sua própria história. Dessa forma, os discentes podem refletir e agir sobre sua realidade, a fim de promover transformação societária em busca de construir uma sociedade mais justa para si e seus pares. Porém, novamente, o documento que pretende construir uma educação escolar crítica e transformadora, não apresenta caminhos ou ações a serem, respectivamente, percorridos ou realizadas para se atingir tal pretensão. O documento limita-se ao querer e não sistematiza a ação. Logo, o querer, por ser insuficiente, não produz teoria, muito menos ação transformadora.

A aproximação que a EEDRA estabelece com uma educação como prática libertadora, visão que Freire (2022) defende em sua famosa obra "Pedagogia do oprimido", entretanto, possui limites epistêmicos notórios e preocupantes que já foram e continuarão a ser colocados no decorrer desta escrita. Porém, vale salientar, desde já, para evitarmos confusões futuras, que tais limites experienciados, sejam eles de qual natureza for, não desqualificam a escola enquanto espaço que promove acesso educacional público, gratuito, popular, que produz conhecimento escolar e amplia as possibilidades futuras dos estudantes que por ali passam. Os limites são reais e precisam ser apontados e superados, mas esses, nem de longe, são

capazes de esterilizar a instituição em seu pretenso papel social, produzir e ampliar, para a comunidade escolar, as possibilidades de ser, estar e atuar sobre o mundo.

1.2.1. O desejo de falar por si e o perigo do palavreado inoperante

Um desses limites epistêmicos que dificulta a ação da EEDRA enquanto instrumento de transformação social efetiva é a forma como a escola discrimina os seus próprios estudantes. Na letra dos seus Projetos Políticos Pedagógicos aqui analisados, 2015 e 2023, a escola define o perfil dos discentes da seguinte forma: “apontam para um certo declínio em se tratando de suas capacidades e habilidades frente ao seu aproveitamento e a propriedade intelectual e reflexiva” (PPP, 2023, p. 5). Em seguida, na mesma página, o documento ainda afirma que “essa juventude, com “valores” distorcidos, pobres e vazios de conteúdo que tendem a não os nortear a uma dimensão social mais promissora, mais feliz e sobretudo mais justa” (PPP, 2023, p. 5). Aliado à narrativa produzida pela escola sobre seus sujeitos, reside nas citações o que considero “o grande limite epistêmico” praticado pela instituição, a invalidação intelectual prévia dos discentes. A EEDRA, há quase uma década, desconsidera seus estudantes enquanto sujeitos cognoscentes, reflexivos e, moralmente, julga seus valores como vazios e pobres. Afinal, de que forma essa compreensão sobre os estudantes pode contribuir para a construção de uma educação como prática para liberdade? De onde surgem essas percepções sobre os estudantes do ensino médio da EEDRA? Quem e por que os definem dessa forma?

De encontro ao “desenho” que a EEDRA elabora sobre seus estudantes, Freire (2022) afirma o seguinte:

> Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 2022, p. 94).

Se os estudantes são infantilizados, invalidados pela própria escola enquanto sujeitos produtores de conhecimento e dotados de saberes concretos, quem poderá falar por eles? Ou

eles não precisam falar? Que docente, material didático ou teórico da educação compreenderá a realidade e as demandas dos estudantes mais que eles mesmos? Afinal, a educação proposta pela instituição observa realmente os estudantes como agentes produtores de transformação societária ou a escrita presente em seu PPP caminha, mais uma vez, em direção ao que Freire (1996) vai denominar de "palavreado inoperante"? Estas perguntas me invadem o pensamento quando me deparo com a leitura que a instituição desenvolve sobre seus discentes que, por conhecer, discordo plenamente, pois a considero limitada e presa a uma concepção tradicional sobre educação escolar que ainda teima em perseguir "papéis" pré-definidos sobre quem detém ou não o conhecimento, e mais, qual conhecimento deve ocupar o lugar da importância e qual deve ser negligenciado, negado, desconsiderado, esquecido. Precisamos superar configurações obsoletas, superar as definições dos papéis engessados que observam o professor(a) como o sujeito detentor do conhecimento e o estudante, em contrapartida, como receptáculo vazio à espera dos conhecimentos enciclopédicos a serem depositados neles.

Se a escola, em prol de uma educação bancária[27], criticamente falida, negligencia a potência e os saberes construídos a partir das experiências reais trazidas para dentro da escola pelos estudantes, como ela, dentro desta lógica limitada e limitadora, que julga os valores da própria comunidade escolar como vazios e distorcidos, pretende agir sobre a realidade que atua? Como pretende ser veículo de transformação da mesma? Assistiremos, porventura, a cada ano letivo, uma "colonização" do pensamento e do saber? Por que os estudantes da EEDRA são invalidados? Será que essa mesma definição seria escrita em um Projeto Político Pedagógico de uma escola privada, central, destinada aos estudantes da classe média alta mossoroense? Os questionamentos brotam e, por serem importantes, apesar do desgaste, precisam ser colocados, compreendidos e enfrentados. Lamentavelmente, "O que prevalece em muitas escolas ainda hoje é um ensino compartimentalizado, fragmentado, uniformizado, que não atende às necessidades educacionais específicas do alunado, sendo apresentado de forma descontextualizada, que não corresponde às demandas sociais" (ZIENTARSKI; WEYH, 2017, p. 7).

[27] Educação Bancária é um termo utilizado pelo intelectual brasileiro Paulo Freire em sua obra "Pedagogia do oprimido" para denominar a abordagem de ensino que desconsidera o aluno como um sujeito cognoscente e agente transformador da sua realidade. Segundo Freire, a Educação Bancária promove uma forma de aprendizagem onde o professor se coloca como o sujeito portador do conhecimento e o aluno, por sua vez, como elemento passivo dentro do processo de aprendizagem. O aluno deve abrir-se para que o professor deposite nele o conhecimento o qual possui. Nas palavras do Freire (2022), "daí que a "educação bancária", que a eles serve, jamais possa orientar-se no sentido da conscientização dos educandos" (FREIRE, 2022, p. 85).

Afinal, como contribuir, efetivamente, para a formação de estudantes politicamente ativos na escola e da sua comunidade? Podemos trilhar alguns “caminhos” possíveis para chegar a esse objetivo, mas vamos considerar duas possibilidades próximas à realidade da EEDRA, são estas: a construção, enquanto teoria, de documentos orientadores, tal como o PPP, que apresentem, aos estudantes, uma proposta de formação política crítica, contextualizada e sensivelmente responsável com a noção de coletividade e a efetivação, enquanto prática, de instrumentos pedagógicos, tal como o grêmio estudantil, aos quais os estudantes possam se repensar e agir enquanto protagonistas sociopolíticos dentro do espaço escolar. O agir, nesse caso, deve considerar os estudantes como agentes primeiros no processo de elaboração, execução e aprimoramento de tais instrumentos. Porém, para caminhar em direção a este objetivo, é necessário dar um primeiro e importante passo, superar a ideia que os estudantes são “tábuas rasas” e observá-los como sujeitos cognoscentes, dotados de potencialidades intelectuais.

O Grêmio Estudantil pode e deve ser um instrumento político-pedagógico que valoriza e potencializa a atuação e protagonismo discente no espaço escolar. Considerá-lo uma plataforma efetiva para os discentes desenvolverem sua autonomia e identidade pode ser um caminho eficaz quando se deseja desenvolver uma formação escolar politicamente mais crítica e efetiva. A Lei 9.394/96, que determina as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 35 e incisos que o compõem, afirma que o ensino médio, etapa final da educação básica, terá como finalidade: preparação para cidadania, aperfeiçoamento enquanto pessoa humana, formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual, senso crítico, entre outras finalidades que conversam diretamente com as produções de sentidos, significados e conhecimento elaboradas por um grêmio estudantil. Por meio do grêmio, os estudantes podem exercitar sua leitura crítica e reflexiva sobre si, individualmente, mas também sobre seus pares, enquanto coletivo mobilizado em defesa dos seus direitos e na compreensão de seus deveres como estudantes, dentro da escola, mas, também, como sujeitos sociopolíticos que atuam em sua comunidade.

A EEDRA é regulada pela lei complementar n.º 585 (2016), que dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, e essa, por sua vez, salienta, em seu artigo 9°, inciso I, que a Gestão democrática será efetivada por intermédio de alguns mecanismos de participação como, por exemplo, o grêmio estudantil. Com relação a esse instrumento político-pedagógico, na escrita dos projetos aqui analisados, no tópico denominado “gestão”, é apresentada a seguinte redação: “Com relação ao conselho de classe e ao grêmio estudantil, a escola está em processo de estudo e

implementação". O compromisso com a implementação desses instrumentos de participação coletiva que se anuncia desde 2015 ainda não se efetivou na prática. A escrita teórica estática, torna a ação, também, estática. Mais uma ausência se faz presente e produz uma formação escolar limitada. A partir dessa realidade, os discentes, por mais que tenham questões a serem colocadas, sentem muita dificuldade de se pensar e se organizar política e coletivamente. É importante que a EEDRA use desse dispositivo legal para democratizar, ainda mais, as falas e decisões na instituição e, consequentemente, proporcionar aos estudantes uma formação, assim como almeja seu PPP, vinculada ao desabrochar da autonomia dos sujeitos envolvidos.

> Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante (FREIRE, 1996, p. 32).

O currículo escolar, em todas as suas etapas, deve ser um documento que, através dos conteúdos previamente pensados e selecionados, trabalhe em prol, dentre outras questões, do fortalecimento da identidade e da autonomia dos estudantes. Para tanto, devem tratar da realidade da comunidade na qual a escola está inserida, pois é a partir da realidade experienciada que poderemos desenvolver uma compreensão de quem somos e quem podemos ser. O currículo, a partir dessa perspectiva, é documento único manifesto, pois cada escola possui sua singularidade, e deve ser problematizado com muita responsabilidade, uma vez que ele determina, por meio de uma seleção consciente, quais conhecimentos poderão ou não fazer parte do processo de construção da memória social desenvolvida pelos sujeitos escolares durante o ano letivo. Superar o "palavreado ou a escrita inoperante" e, de fato, contemplar o estudante como sujeito cognoscente, capaz de pensar e agir politicamente dentro e fora da escola, e pautar, assim, a construção de um conhecimento escolar contextualizado e, portanto, libertador. O estudante não pode permanecer, assim como pretende o currículo pensado pela educação bancária, a ser considerado receptáculo aberto ao conhecimento enciclopédico e descontextualizado, mas como sujeito pensante e potente no processo de construção de um conhecimento escolar autêntico.

Os saberes inautênticos[28], ainda bastante presentes nos espaços escolares, precisam dar, com urgência, lugar a um currículo que privilegie os conhecimentos que significam e são

[28] Considero saberes inautênticos a produção de conhecimento escolar que não busca estabelecer relação direta com o contexto social, político, econômico e/ou cultural o qual sua comunidade está inserida. A partir dessa desconexão, os saberes são fabricados de maneira descontextualizada e, portanto, se mostram inautênticos.

significados a partir das experiências concretas da comunidade escolar, inclusive e principalmente das experienciadas pelos próprios discentes. A educação formal, como afirma Pinheiro (2023) possui intencionalidade, ou seja, a construção do currículo, assim como qualquer outro documento teórico que oriente a ação didático-pedagógica dentro da escola, é uma escolha previamente pensada. Refletir sobre currículo escolar, em especial o da EEDRA, escola pública e periférica, é refletir, também, sobre que modelo de sociedade desejamos superar, construir ou perpetuar. É ação desembocada em proposições complexas, pois os arranjos sociais, políticos e econômicos ali presentes também são, assim, complexos. Tais complexidades, por sua vez, não devem ser minimizadas, muito menos negligenciadas pelo currículo. Uma escola que trata da sua realidade consegue entender que há potência a ser maximizada. Afinal, não precisamos necessariamente atravessar o Atlântico para produzir conhecimento válido, potente e transformador.

> No caso específico da educação formal, há intencionalidade pedagógica (não se ensina despretensiosamente - o ato educativo é planejado) e há sistematicidade dos conteúdos a serem socializados, ou seja, existe um currículo, que também é intencional e reflete um projeto histórico assumido por suas pessoas mentoras. Um educador ou uma educadora forma a juventude para o modelo de sociabilidade que ele/a almeja, por isso é preciso haver um sonho por trás de todo ato pedagógico (PINHEIRO, 2023, p. 22).

No caso da EEDRA, é necessário compreender que o entorno da escola importa, pois o espaço escolar não é *locus* alheio às problemáticas sociais manifestas para além dos limites da instituição. Não é raro escutarmos dos estudantes a seguinte frase: "*eu estudo para vencer na vida*". Em grande medida, ao perguntarmos o que é vencer na vida, os estudantes revelam um desejo de romper com a experiência vigente e caminhar em direção aos seus horizontes de expectativas, lugar que abriga seus sonhos e desejos. Aliada às expectativas dos estudantes, a EEDRA, em seu papel social, assume o desejo de ser instrumento de transformação para as comunidades às quais atende. A questão é: a caminhada rumo à transformação deverá iniciar-se sempre a partir da realidade concreta. A relação presente-futuro, a partir do desejo pelo rompimento, mantém-se tensionada. Como romper, no entanto, com uma realidade a qual não nos aproximamos? Não estabelecemos diálogos concretos? O projeto de educação da EEDRA precisa viabilizar uma atuação que observe sua comunidade como ponto central das ações didático-pedagógicas a serem desenvolvidas na escola, não condenar seus sujeitos como seres infrutíferos e incapacitados. Para tanto, é importante romper a bolha do fazer pedagógico automático, tomar ciência que o processo de transformação societária pode ser

cheio de idas e vindas e se colocar aberto às demandas que pulsam além dos seus muros. Não há espaço para uma educação escolar pública e periférica que não se preocupe com os rumos da sociedade.

> A educação despreocupada com o rumo da sociedade deve dar lugar às instituições comprometidas com as transformações profundas, implicadas com a formação qualificada das novas gerações e com profissionais satisfeitos e entusiasmados em fazer a diferença. Afinal, o que se busca é a transgressão de modelos obsoletos que historicamente caracterizam as escolas públicas, para a criação, embora tardia, de escolas que buscam a inovação e a quebra de paradigmas (ZIENTARSKI; WEYH, 2017, p. 11)

Quebrar paradigmas, superar modelos educacionais obsoletos e "parir" futuros ainda desconhecidos é desejo verbalizado e escrito pela EEDRA, mas o verbo ainda pouco se materializa na prática. "A educação de modo geral apresenta-se como caminho determinante na construção de uma sociedade mais justa e igualitária enquanto utopia, mas para que isto seja concretizado é necessário apostar na educação e se engajar em sua urgente e necessária transformação" (ZIENTARSKI; WEYH, 2017, p. 10). Afinal, nem toda educação pretende uma transformação societária, algumas, inclusive, trabalham de encontro a essa pretensão.

Ações que visam ampliar e pluralizar nossas referências curriculares, pensar uma nova prática pedagógica que problematize, na teoria e, na prática, o cotidiano de sua comunidade, engajar os estudantes no processo de construção de conhecimento escolar autêntico, produzir e fornecer materiais didáticos que celebre narrativas, sujeitos e cosmovisões múltiplas, investir em formação continuada para todos os profissionais da educação, entre outras medidas, podem ser caminhos válidos quando se pretende desenvolver uma educação que se encontra preocupada com a construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva.

Atualmente, a escola é gerida por uma gestão que, verbalmente, assumiu o compromisso de melhorar a qualidade do ensino oferecido pela escola e ofertar, aos discentes, um espaço escolar estruturado. O núcleo gestor atual foi eleito em setembro de 2022, em um pleito de chapa única, de forma democrática. Toda a comunidade escolar teve direito ao voto, porém a participação foi inexpressiva, afinal não houve mobilização efetiva junto a comunidade. Assim, os votos contabilizados foram dos sujeitos que já estavam presentes na escola. A lacuna entre escola e comunidade permanece. O atual núcleo gestor que atende o ensino médio é formado por: uma diretora, uma vice-diretora, dois apoios pedagógicos e uma secretária escolar**.** Todos os atuais gestores, exceto uma das coordenadoras pedagógicas, já possuíam vínculo com a instituição, alguns, inclusive, já compunham o núcleo gestor

anteriormente em exercício. A partir da atuação dessa atual gestão as decisões pedagógicas e financeiras estão sendo, paulatinamente, democratizadas. Os momentos de diálogo ainda são pontuais, mas não se pode negar que a possibilidade de diálogo, hoje, é mais presente. Assim, apesar das divergências, há um objetivo maior em comum, que a EEDRA continue a ser um espaço que busca ampliar o horizonte de expectativa dos estudantes.

Os professores, dentro dos limites estabelecidos pelos documentos teóricos, têm total autonomia pedagógica, o que é positivo, mas essa autonomia, quase sempre, se assenta na total ausência do suporte pedagógico junto à ação docente. Não temos encontros, com exceção de alguns bastante pontuais que acontecem durante o ano letivo, que possamos dividir de forma sistemática nossas experiências e desafios enquanto docentes e assim, juntamente com a gestão e comunidade escolar, procurar caminhos alternativos em direção à superação desses desafios. Não temos reuniões ou contato frequente com os responsáveis pelos estudantes que atendemos, pois, segundo a gestão, esse acompanhamento deve se limitar ao ensino fundamental. Debates importantes e preocupantes como infrequência, evasão, baixo rendimento, indisciplina, entre outros, parecem se tornar, e ainda sim de forma rápida e superficial, assuntos a serem tratados apenas no conselho de classe que, no caso da EEDRA, sobre os estudantes do ensino médio, só acontece anualmente, uma vez, no período de fechamento do ano letivo. Com a nova gestão, no entanto, há promessa de mudança.

1.3. A questão socioeconômica: mais um limite a ser considerado

A realidade concreta está posta e as problemáticas enfrentadas pela EEDRA, por sua vez, não se limitam as estruturais ou as epistêmicas presentes no interior da instituição. Os problemas socioeconômicos impostos pela realidade concreta enfrentada fora da escola pela comunidade escolar são, também, limites a serem colocados nesta escrita. Entre as principais questões socioeconômicas que afligem a comunidade escolar podemos citar as seguintes: violência, seja ela urbana ou familiar; racismo, discriminação racial praticado dentro e fora do espaço escolar; desigualdade educacional, social e econômica; necessidade de trabalhar e assumir dupla jornada, estudo e trabalho; conflitos familiares; uso de drogas na adolescência; gravidez, paternidade e maternidade na adolescência; infraestrutura precária, ausência de espaços públicos que promovam lazer, esporte e cultura pública e gratuita; entre outras questões que, em larga medida, interferem, quase sempre negativamente, na trajetória e desenvolvimento cognitivo e humano da comunidade escolar, principalmente dos discentes.

> É importante destacar que há diversos fatores correlacionados com o insucesso do aluno. Dentre estes fatores, identificam-se a existência de duas principais categorias para as causas da evasão escolar: a primeira relaciona-se aos fatores externos à escola como, por exemplo, a relação familiar, as desigualdades sociais, a violência, a necessidade de trabalhar, as drogas, entre outros; a segunda abordagem diz respeito aos fatores internos, tais como: infraestrutura escolar precária, necessidades de formação inicial e continuada dos professores, possíveis desajustes na prática didático- -metodológica, desmotivação, gestão autoritária, falta de identidade do aluno com a escola, entre outros (BRANCO; ADRIANO; BRANCO; IWASSE, 2020. p 137).

As condições socioeconômicas concretas, quando insuficientes, são fatores que negam acessos a lugares, a saberes e a experiências, ou seja, produzem desigualdades. No caso da EEDRA, assistimos de forma mais direta o quanto as desigualdades socioeconômicas podem dificultar e até mesmo negar o acesso à educação de qualidade e, consequentemente, produzir desigualdades educacionais. A vulnerabilidade socioeconômica, mesmo sendo fator externo à escola, interfere no desenvolvimento escolar dos discentes e, em grande medida, inviabiliza a tão desejada possibilidade de ascensão social, desejo já existente no imaginário dos discentes e das suas famílias, mas que para muitos desses a materialmente ainda se faz inexiste. Em grande medida, o acesso à educação, em especial a pública e periférica, se configura como o único canal pelo qual os estudantes economicamente menos favorecidos podem tentar acessar um futuro com maiores e melhores oportunidades.

A EEDRA, em seu PPP, apresenta a condição socioeconômica de baixa renda experimentada por parte da sua comunidade escolar como um elemento socialmente limitante. Essa condição, evidenciada na escrita do PPP, também ganha notoriedade nos relatos de experiências divididos pelos próprios estudantes quando, durante as aulas, abordamos, por exemplo, debates em torno da questão de classe. Tal condição, por sua vez, foi, também, ratificada pelo Indicador de Nível Socioeconômico (Inse)[29] o qual a escola foi classificada. A classificação no Inse se dá por meio de uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nela, as escolas são distribuídas em 6 grupos baseados nas médias alcançadas, de modo que a Escola Estadual Diran Ramos do Amaral foi incluída no nível IV e obteve uma média de 4,86 pontos. A situação socioeconômica dos estudantes da EEDRA, a partir do Inse, foi descrita do seguinte modo:

[29] O Inse é um instrumento avaliativo criado pelo Ministério da Educação com o objetivo de contextualizar os resultados obtidos nas avaliações nacionais, leva em consideração que o desempenho escolar está relacionado com o nível socioeconômico dos estudantes. O indicador utiliza questionários contextuais sobre a renda familiar e sobre a escolaridade dos pais dos alunos, preenchidos pelos estudantes no momento da realização de dois exames nacionais: Sistema Nacional de Avaliação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

> Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupa, TV por internet, freezer e dois ou mais celulares com internet, sendo que eles não possuem alguns dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir uma ou duas televisões, forno de micro-ondas, garagem, carro, mesa para estudar, um computador, dois ou mais quartos para dormir e escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre 5º ano do ensino fundamental completo e o ensino médio completo (BRASIL, 2021, p. 13)

A partir da citação acima, destaco outro limite apresentado pela pesquisa, o nível de escolarização dos pais, mães ou responsáveis pelos estudantes que, em sua grande maioria, acessaram apenas a formação escolar básica que, inclusive, nem sempre tiveram condições reais de concluí-la. A desigualdade educacional é resultado de uma sociedade historicamente, também, desigual, como é o caso da brasileira, onde estudar, nem sempre foi direito garantido, mas negado. As desigualdades que assolam nossa sociedade são as mesmas que ferem a já debilitada democracia liberal e limitam, principalmente aos grupos sociais economicamente menos favorecidos, o acesso a direitos legalmente garantidos e a futuros que, apesar de desejados, ainda não se materializaram.

As desigualdades materiais e imateriais experimentadas pelos estudantes da EEDRA minimizam, para eles, as possibilidades de ser e estar no mundo, produzindo limites reais e imagéticos. Os profissionais que atuam na escola, lidam, cotidianamente, com relatos de situações, por parte dos estudantes e das suas famílias, que denunciam os limites, os desafios e as impossibilidades produzidas e impostas por uma realidade social e econômica, ainda, bastante desigual, realidade a qual as famílias enfrentam em seu dia a dia. Assim, a partir da compreensão da realidade socioeconômica que está inserida, a instituição, em seu projeto político pedagógico, declara que seus esforços visam perseguir uma realidade mais equânime. A escola é um espaço que produz conhecimento e este, por sua vez, como nos coloca a intelectual bell hooks (2017), deve ser transgressor a qualquer ordem social injusta e desigual, deve ser uma “educação como prática da liberdade”.

As desigualdades sociais, econômicas e, principalmente, educacionais, apresentadas a partir dos dados recolhidos pelo Inse, se tornam evidentes quando conhecemos a comunidade. Tais desigualdades que outrora impossibilitaram o acesso, a permanência ou a progressão acadêmica de alguns pais e responsáveis pelos estudantes, hoje, também, dificultam a trajetória escolar desses mesmos estudantes. Não é raro, a partir da realidade constatada pela EEDRA, ouvir relatos dos responsáveis pelos estudantes afirmando que não conseguem

acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos ou dependentes, assim como também não é raro encontrar estudantes que, desde o primeiro ano do ensino médio, já precisa conciliar estudo e trabalho, assumir uma dupla jornada que, quase sempre, interfere negativamente em seu desempenho escolar.

> Os pais de baixo nível sócio-econômico têm dificuldades ou se sentem inseguros ao participarem do currículo escolar. Os conflitos e limitações na sua participação podem ser produtos de sua imagem negativa como pais, de sua própria experiência escolar ou de um sentimento de inadequação em relação à aprendizagem. Mas, tais limitações também podem estar diretamente ligadas ao corpo docente, como o receio dos professores de serem cobrados e fiscalizados pelos pais, a percepção de que os pais não têm capacidade ou condições de auxiliar os filhos e a ausência de um programa ou projeto que integre pais e professores, em um sistema de colaboração (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 306)

Parar para refletir sobre as condições socioeconômica que os discentes e suas famílias enfrentam, é observar, “a olho nu”, os efeitos das desigualdades. No que se refere à desigualdade educacional, muitos estudantes da EEDRA são os primeiros da família a terem a possibilidade de concluir o ensino médio e ingressar em uma universidade. Na ordem capitalista neoliberal vigente**,** as desigualdades assumem, no discurso, o lugar de problemas sociais que precisam ser combatidos e superados, na prática, porém, se tornam, quase sempre, elementos estruturantes e essenciais para a manutenção da própria ordem capitalista. Dessa forma, a partir de uma reflexão social séria, notamos o evidente que nem sempre é notado, as desigualdades sociais, econômicas, educacionais e todas as outras não são fenômenos naturais, mas construídos a partir da lógica de valorização do capital em detrimento a vida humana. Assim, dentro desse “ciclo sem fim”, onde o capitalismo se reinventa a cada instante, podemos afirmar que as desigualdades socioeconômicas produzidas pelo sistema ampliam, em demasia, as desigualdades educacionais experimentadas pela população brasileira de baixa renda, que em muitos casos abandonam os estudos e colocam como necessidade de primeira ordem, as demandas socioeconômicas. Em contrapartida, as desigualdades educacionais também dificultam a superação das desigualdades socioeconômicas experimentadas.

> O fracasso escolar depende em grande medida da condição econômica social em que o aluno está inserido e não somente da capacidade ou vontade individual ou de sua família. Negar estes aspectos é desconsiderar que a escola está inserida num contexto social, político, econômico, cultural que, ao mesmo tempo em que recebe influências, também influencia (BRANCO; ADRIANO; BRANCO; IWASSE, 2020. p 137).

Todos desejam experimentar realidades melhores. Compreender que o fracasso escolar não depende exclusivamente da vontade individual do estudante ou da sua família é o primeiro passo para superar o infrutífero "senso comum" e caminhar em busca de soluções sérias e responsáveis para um problema, também, bastante sério e preocupante. Nossas desigualdades ferem o já bastante frágil discurso de que a educação pública brasileira é plenamente democrática e que, hoje, só não estuda quem não quer. A partir da escuta dos estudantes e seus familiares é nítido o desejo de "vencer na vida", experimentar futuros mais generosos e justos. Porém, as condições concretas quase sempre revelam os limites de um sistema educacional que, em grande medida, não consegue sustentar a pretensão de ser plenamente democrático. "Apesar de na maioria das vezes revestir-se de democratizado, o que ocorre, na realidade, é que não temos uma escola verdadeiramente democrática. Compreendemos haver um longo caminho a percorrer no sentido de democratizar o conhecimento" (BRANCO; ADRIANO; BRANCO; IWASSE, 2020. p 135). Afinal, democratizar o conhecimento, assim como o acesso à educação, não é apenas garantir a matrícula. O processo de democratização passa por outros caminhos, como, por exemplo, para citar apenas um, a inclusão e garantia da permanência escolar para todos os discentes.

A EEDRA é "caldeirão fervente", espaço atravessado, por meio da sua comunidade escolar, por diversas questões de ordem social, econômica, política e cultural, todas importantes inclusive, mas que por serem diversas e complexas demais não conseguiremos problematizá-las em sua totalidade aqui, afinal, essa escrita não tem a pretensão de ser total. Dentre as questões de ordem diversas que atravessam a instituição, entra em destaque, a partir do próximo tópico, a questão étnico-racial, problemática que se faz bastante presente na vida dos estudantes de ensino médio da EEDRA. A questão étnico-racial dentro do espaço escolar pode se tornar e em muitos casos já é um limite que inviabiliza a vida escolar dos adolescentes atravessados por ela. O "limite racial" é um problema estrutural que, em demasia, nega direitos legalmente firmados.

> Em termos gerais, o Brasil reduziu a taxa de analfabetismo e ampliou a universalização do acesso ao ensino ao longo dos vinte anos retratados para todos os brasileiros (1995-2015). Persiste, contudo, um "limite racial" nesse indicador. Uma das preocupações de alguns especialistas que discutem desigualdades raciais na educação é perscrutar o porquê da permanência dessas disparidades. Oliveira & Stocco (2009) consideram que o preconceito e a discriminação racial no espaço escolar são fatores que incidem diretamente na permanência, progressão e desempenho de estudantes negros. Eles sinalizam para a importância de incluir a

> escola como espaço de pesquisa na busca de compreensão das desigualdades raciais na educação. Já a pedagoga Eliane dos Santos Cavalleiro (2000) se ocupou em trazer à tona o tratamento dispensado às crianças negras no espaço escolar. Ela analisou como materiais pedagógicos impressos, por exemplo, carecem de representações de estudantes negros, invisibilizados nos informes, imagens e cartazes espalhados pela escola (MARTINS, 2018, p. 12-13)

Os desafios são diversos, mas a escola é um espaço de sociabilidade potente para repensarmos nossa sociedade. O movimento é justamente o que toma evidência na escrita do professor-pesquisador Lima quando ele apresenta a proposta considerada por Oliveira e Stocco (2009) e Cavalleiro (2000), problematizar, por meio de projetos e demais ações desenvolvidas no interior da escola, a realidade e posteriormente agir sobre ela a fim superar a invisibilidade, assim como a posição de inferioridade que a população negra é representada em grande maioria dos materiais didáticos que circulam e, em certa medida, determinam boa parte do nosso currículo efetivo. A escola, em especial a pública e periférica, como a EEDRA, pode e deve ser um espaço que compreende e alinha o presente para em seguida projetar o futuro. Porém, por ser um espaço também do conflito, das disputas e tensões, inclusive étnico-racial, a compreensão da realidade é dificultada.

> Admitimos que a escola é um local privilegiado onde o racismo se propaga, negando-o principalmente, e compreendemos que o discurso universalista e igualitário produz esquecimentos, possibilitando que a (re)construção de algumas identidades sejam favorecidas em detrimento de outras, prejudicando a reflexão crítica sobre a diversidade no ambiente escolar (LIMA, 2019, p. 45).

A questão étnico-racial é notadamente problemática evidente nas experiências vivenciadas pelos estudantes do ensino médio da EEDRA, mas, como afirma Lima, não apenas dela. Durante as aulas de História é comum, a depender do assunto abordado, os estudantes entrarem na questão étnico-racial como um limite conhecido por eles, em particular pelos estudantes pretos e pardos, que nos denunciam uma sociedade e uma escola como espaços onde o racismo se propaga. Por este motivo, o próximo passo desta pesquisa busca compreender, com maior precisão, de quais formas as questões étnico-racial são trabalhadas ou não pela EEDRA enquanto ação curricular, mas, para além do currículo, compreender também como elas são percebidas pelos discentes a partir das suas relações dentro e fora do espaço escolar.

Capítulo 2: A EEDRA e a questão étnico-racial: entre o movimento sazonal e a necessidade de se construir uma educação antirracista.

2.1 A lembrança sazonal e seus resultados: "Professor, eu sou preto ou pardo? Não consigo me identificar".

Ao pensar a escola como um espaço coletivo permeado de disputas políticas, que experimenta, como consequência de sua dinâmica própria, encontros, confrontos e negociações entre as diversas narrativas e sujeitos que a frequentam e a constroem cotidianamente, as professoras Gadioli e Müller (2017, p.291) afirmam que "o espaço escolar é terreno fértil para variados tipos de conflitos, inclusive o racial". Ao evidenciar a questão racial como um dos conflitos que acontecem dentro dos espaços formais de ensino, as pesquisadoras tocam em uma "ferida" que apesar de antiga, ainda "sangra" e incomoda. A questão étnico-racial no Brasil e mais especificamente nas escolas brasileiras é lida, ainda, em muitos casos, como incômodo intocável. Na EEDRA, as problemáticas que se situam em torno dessa questão são, com frequência, destinadas ao lugar do esquecimento ou à lembrança sazonal onde, por meio de muitos equívocos trajados de acertos, tais debates concentram-se fatalmente no dia 20 novembro, quando se comemora, no Brasil, o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra[30]. Os equívocos aqui colocados não se referem à comemoração, pois esta deve ocorrer, mas à pontualidade que essa discussão ocupa dentro do currículo e calendário escolar da instituição.

A EEDRA, assim como a grande maioria das escolas públicas que atuei enquanto professor de História, entre avanços e recuos, ainda consome e desenvolve um currículo étnico-racial hegemonicamente branco, pautado em um saber eurocêntrico, colonizado e colonizador que, em grande medida, exclui e negligencia outros saberes, culturas e cosmovisões existentes para além dos limites criados e impostos por esta forma de pensar e produzir conhecimento. Compreendo que a EEDRA executa um "currículo branco"[31] quando não faz esforço para romper, a partir dos seus documentos orientadores, com uma educação tradicional que se sustenta, em demasia, a base de saberes colonizados. A História proposta

[30] Comemoração instituída pela Lei nº 12.519 de 10 de novembro de 2011. "É instituído o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, a ser comemorado, anualmente, no dia 20 de novembro, data do falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares" (BRASIL, 2011, p. 1). Esta data se torna, por meio da Lei nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023, feriado nacional. Assim, a Lei, em seu Art. 1 faz saber que "fica declarado feriado nacional o dia 20 de novembro, para a celebração do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra" (BRASIL, 2023, p. 1).

[31] Aqui consideramos um currículo branco toda produção curricular que desconsidera ou despotencializa as contribuições sociais, culturais, políticas e filosóficas da população negra para a formação do Brasil em detrimento a superestimação das mesmas contribuições relacionadas ao branco europeu.

pelos materiais didáticos ainda se encontra fortemente presa à Europa. A filosofia, por sua vez, não se distancia desse "retrato", pois ainda busca na Grécia as bases de todo o saber filosófico produzido pela humanidade. Dos estudantes aos professores, personalidades como Sócrates, Platão e Aristóteles são, por muitos, sujeitos históricos conhecidos, mas o fato não se repete quando os nomes colocados são os dos filósofos africanos Amenemop, Ptahhotep e Imhotep, a esses, o anonimato produzido pela historiografia colonial. Nosso currículo e produção de saberes, definitivamente, ainda são bastante eurocêntricos.

As diretrizes curriculares apresentadas pelo PPP (2023) mais atualizado construído pela EEDRA para o componente curricular de História, por exemplo, omitem a existência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento que nos oferece, enquanto abordagem histórica, o rompimento, a partir das novas narrativas e olhares, com o "currículo branco" que pretende a produção de uma história única e, dessa forma, silencia a diversidade, ou seja, se faz um currículo limitado e limitante. É importante relembrar que a elaboração do PPP citado acima não passou pelas "mãos" dos docentes, logo nosso olhar enquanto especialista da área foi desconsiderado.

As DCNs para Educação das Relações Étnico-raciais orientam elaborar projetos e programas empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com uma educação das relações étnico-raciais positivas dentro e fora do ambiente escolar (BRASIL, 2004). O foco maior de tais dispositivos é diversificar a construção do conhecimento escolar e a partir daí construir espaços de sociabilidades interessados e comprometidos com a construção de uma ordem societária mais democrática e, sobretudo, antirracista.

> O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10)

Consciente do público que atende, a equipe pedagógica da EEDRA parece não observar os corpos negros que circulam pela escola. Como se explica, em pleno século XXI, uma escola pública e periférica, que atende majoritariamente estudantes pretos e pardos, não atentar que a questão étnico-racial é problemática latente nas relações configuradas na própria escola? Por que motivo não assumir verbal e documentalmente, por meio da sua teoria e prática, uma postura antirracista que abrace esses estudantes e os potencializem em sua caminhada enquanto sujeitos políticos capazes de transformar sua realidade? O documento ao qual retirei a citação acima não pode ser observado pela EEDRA apenas como mais um parecer legal que pode ser livremente negligenciado, pois não é. As diretrizes apresentadas por ele são, sobretudo, resultados das lutas históricas que se materializaram em um instrumento político e pedagógico potente para repensarmos as formas como pensar e estruturar nossos saberes escolares.

> Surge a oportunidade de refletir sobre o que se fazer, como fazer e quais as razões de se desenvolver projetos didático-pedagógicos voltados para a história e cultura afro-brasileira, de modo que não seja apenas uma efeméride incluída no calendário escolar, mas também um mote de reflexão quanto ao papel da educação na execução de um projeto de nação que contemple a pluralidade étnica brasileira (MARTINS, 2018, p. 27)

A EEDRA não deve se fechar para o "mundo" de sociabilidades que a população negra brasileira elaborou. Devemos, como afirma Martins (2018), superar a lembrança sazonal, o lugar da efemeridade que o saber colonizado destina aos debates em torno das questões étnico-raciais. A superação do currículo tradicional é, portanto, condição *sine quo non* para produção de uma educação plural, democrática e antirracista capaz de celebrar nossa diversidade étnico-racial enquanto potência. Tal superação, por sua vez, não é ação simples, muito menos movimento realizado em busca de desconsiderá-lo por inteiro, jogar ao "mar do esquecimento" as produções historicamente elaboradas por ele, pois não se busca uma inversão tão crua, violenta e acrítica. Ao contrário dessa possível simplicidade que não encontra "chão" firme, é necessário, como coloca Martins (2018) refletir sobre o quê, como e por que razão desejamos produzir uma educação antirracista.

A fim de compreender melhor os perfis e as vivências étnico-raciais dos estudantes do ensino médio da EEDRA, foi elaborado e aplicado, a todas as turmas de nível médio, entre os anos de 2022 e 2023, um questionário diagnóstico. A partir desse instrumental, por meio de doze questões objetivas e subjetivas, conseguimos recolher informações importantes tais

como as condições socioeconômicas e as identidades étnico-raciais dos estudantes, assim como a compreensão deles sobre o conceito de raça, suas vivências étnico-raciais e casos de preconceito e discriminação racial experienciados por eles dentro e fora da escola. Para além dessas informações, o questionário nos possibilitou compreender também alguns outros fatores, são estes: nível de escolaridade, distorção idade-série, renda e configuração familiar, gênero, sexualidade, entre outros fatores que se cruzam entre si, significam e constroem a identidade desses estudantes. A aplicação dos questionários, por sua vez, apresentou-se de extrema importância, pois, enquanto instrumento diagnóstico, foi a partir dessa etapa, momento que gerou muitas reflexões, que surgiu a problemática desta pesquisa, assim como a possibilidade concreta de realizá-la.

A partir da avaliação dos questionários diagnósticos, recolhemos informações diversas que falam sobre a identidade e vivências étnico-raciais dos discentes. Dentre as questões levantadas, após idas e vindas, leituras e análises do material recolhido, a questão da identidade étnico-racial dos estudantes saltou aos olhos enquanto problemática viável para desenvolvimento deste trabalho. Os dados recolhidos foram os seguintes: dos 315 estudantes matriculados no ensino médio entre 2022 e 2023, 283 responderam ao questionário. Desses 283 estudantes, por sua vez, 124 se autodeclararam como pardos, 118 como brancos, 35 como pretos, 04 como indígenas e 01 como amarelo/asiático. Em porcentagem, os números se expressam da seguinte forma: 43,9% dos estudantes se autodeclararam como pardos, 41,7% como brancos, 12,5% como pretos, 1,4% como indígenas e 0,5% como asiático/amarelos. A partir do levantamento realizado, ressaltamos que 159 estudantes dos que resolveram o questionário se autodeclararam entre as categorias pardos ou pretos. Em porcentagem, a soma entre essas duas categorias étnico-raciais, totalizam 56,2% dos estudantes que participaram da pesquisa. Dessa forma, segundo os critérios usados pelo IBGE para definir identidade étnico-racial no Brasil, mais da metade dos estudantes que responderam à pesquisa são negros.

Ao citar rapidamente os dados recolhidos podemos ter a falsa sensação que o processo de compreensão das identidades étnico-raciais dos estudantes se deu de forma tranquila e sem nenhum conflito a destacar, no entanto, em alguns momentos e em turmas distintas, alguns desses estudantes, em particular os que se autodeclararam pretos e pardos, não conseguiam se identificar racialmente com tanta facilidade, se fazia presente ali uma inquietação ou incompreensão sobre sua própria identidade étnico-racial. Alguns estudantes afirmaram: *"Professor! Eu não consigo me identificar. Não sei qual opção marcar", "Professor, eu sou preto ou pardo, não sei me identificar."* No momento, orientei que cada estudante poderia

marcar, a partir da leitura e experiências pessoais, a opção que tivesse mais sentido para ele ou ela. Já os estudantes brancos, não demonstraram nenhuma dificuldade, nenhum conflito identitário foi pontuado, verbalizado ou percebido, todos, aparentemente, sabiam qual opção marcar, sabiam quem eram étnico-racialmente.

É notório que os debates sobre as questões étnico-raciais são "caros" para os estudantes da EEDRA, em especial para os estudantes pretos e pardos, pois esses quase sempre têm algo a falar sobre o assunto. Não é que tais debates atravessem apenas o corpo negro, se faça presente apenas nas experiências desses sujeitos, mas os estudantes pretos e pardos sentem na pele o que é viver em uma sociedade racialmente desigual onde os mesmos ocupam um lugar desconfortável. Logo, sua fala, em grande medida, tem muito a denunciar. Durante o levantamento das respostas coletadas por meio dos questionários aplicados, por exemplo, pude constatar, algumas "denúncias" vivenciadas pelos estudantes pardos e pretos do ensino médio da EEDRA. O instrumental trouxe, em sua última pergunta, a seguinte problemática: *a partir das suas relações, como as pessoas, em geral, nomeiam sua cor ou raça?*. Alguns estudantes pretos e pardos escreveram as seguintes respostas: *preta clara, mulata, macaca, negra azeda, negro "vei", nego velho, queimada do sol, cabelo ruim, cabelo de bruxa, cabelo feio*, entre outros adjetivos violentos que, lastimavelmente, em muitos casos, como reflete Martins (2018), não são sequer computados enquanto violências reais.

Os debates étnico-raciais não assumem lugar de destaque, muito menos centralidade na produção curricular desenvolvida pela instituição. É evidente a ausência de letramento racial, inclusive, entre os profissionais que trabalham na instituição e são, todos, responsáveis pela educação produzida naquele espaço. Quando muito, tanto em seu PPP quanto em sua prática didático-pedagógica desenvolvida no interior da escola, tais debates são destinados à lembrança sazonal. Dessa forma, presa à sazonalidade, a EEDRA impossibilita o desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais que deveria ser parte integrante e obrigatória do currículo escolar prescrito e, principalmente, o praticado. Ao negligenciar a importância dessa educação, o ensino proposto se distancia de uma produção curricular autêntica e pode tornar o conhecimento escolar alheio à sua própria comunidade. Essa problemática, que também pode ser lido como um limite epistêmico, distancia os estudantes da instituição e pode gerar uma perigosa falta de identidade entre esses e a escola. Afinal, por quais motivos a EEDRA não abre espaço curricular para debater sobre as vivências e demandas que atravessam sua comunidade escolar? Por que as violências raciais evidenciadas no parágrafo anterior não são problematizadas pela escrita ou pela fala, respectivamente,

fabricada e verbalizada, como violências reais a serem combatidas? Por acaso as questões étnico-raciais ainda são, para a EEDRA, incômodos intocáveis?

O silêncio para com as questões étnico-raciais dentro do espaço escolar, lamentavelmente, não é exceção, muito menos exclusividade da EEDRA. A professora Marliene Maiara de Menezes (2021), descreve em sua dissertação de mestrado sua experiência enquanto docente da Escola de Ensino Médio e Fundamental Professora Diva Cabral (EEFM Prof. Diva Cabral), instituição pública e periférica, localizada no bairro Jardim Cearense, cidade de Fortaleza, Estado do Ceará.

> Nos dois primeiros anos letivos (2017 e 2018), depois que me tornei professora na escola, a data em questão não foi lembrada por nenhum projeto, já que as atenções estavam voltadas para a gincana cultural (2017) ou a feira de ciências (2018). No ano de 2019, após o questionamento por parte de professores e alunos sobre a necessidade de se celebrar a data, foi organizado, em cima da hora, um momento no intervalo dos turnos manhã e tarde, contando com um palestrante, Andy Monroy, convidado pela escola, que falou sobre "Reconhecimento do Negro na Sociedade Brasileira", havendo também uma apresentação de capoeira (MENEZES, 2021, p. 29).

O relato de experiência compartilhado pela professora Menezes (2021) se refere à data de 20 de novembro, Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, e me ajuda a compreender que a negligência para com o debate sobre as questões étnico-raciais nas escolas não é movimento de exceção. Tal relato, por sua vez, vai ao encontro de muitas situações que, eu mesmo, enquanto docente e profissional da educação, já vivenciei durante minha atuação em escolas públicas. No ano de 2022, por exemplo, a EEDRA não se planeja para comemorar o 20 de novembro. A comemoração aconteceu, mas sem lugar, equipamentos, mobilização, debate e planejamento necessário. Foi mais uma ação que os professores juntamente com os estudantes, alguns dias antes da data, pensaram, sem muita estrutura ou cooperação por parte da gestão escolar, para que a data não passasse "em branco". A narrativa se repete e as justificativas também, mais uma vez os debates que rodeiam as questões étnico-raciais são negligenciados, lançados, silenciosa e disfarçadamente, ao lugar da "desimportância". Já em 2023, durante a jornada pedagógica da escola, cada professor deveria apresentar um tema de um projeto a ser desenvolvido durante o ano letivo que se iniciaria. Minha proposta foi pensar, para o mês de março, aproveitando a comemoração do dia internacional contra a discriminação racial, um ciclo de palestras sobre educação das relações étnico-raciais no espaço escolar, no entanto, logo foi colocado que o debate étnico-racial já aconteceria em novembro e, dessa forma, eu poderia pensar em outro tema para ser trabalhado ou cooperar

com o projeto de outro professor. Percebi que, até novembro, as portas para esse tipo de debate estariam fechadas.

Ainda no ano letivo de 2023, a comemoração do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra aconteceu e, dessa vez, com estrutura e planejamento equivalente à potência que a data nos traz e a legalidade nos impõem. A comemoração foi pensada, inicialmente, para três momentos divididos da seguinte forma: no primeiro deveria acontecer uma palestra formativa para os profissionais da escola e aconteceria no dia 11 de novembro de 2023; no segundo momento foram realizadas oficinas sobre beleza negra, produção de cartazes, desenhos e grafites com mensagens de conscientização política, culinária africana e afro-brasileira, entre outras que aconteceram no dia 18 de novembro de 2023; o terceiro e último momento, que aconteceu no dia 25 de novembro de 2023, foi uma amostra cultura. Cada turma ficou responsável por pesquisar e construir uma exposição sobre a cultura, economia e história de estados brasileiros que possuem uma população majoritariamente negra e países africanos que falam a português como sua língua materna. O verbo destinado ao primeiro momento é conjugado com intenção, pois mais uma vez a EEDRA se assenta em um de seus limites epistêmicos e por não conseguir garantir formação destinada aos seus profissionais, deixa passar, mais uma vez, a oportunidade de materializar um de seus objetivos explicitamente apresentado em seu PPP (2023).

O segundo e o terceiro momento, por sua vez, foram potentes e sensíveis. Destaco a oficina de beleza negra a qual assumi a função de mediador juntamente com outras duas professoras. Contamos com a participação de duas trancistas convidadas, ambas mulheres negras, uma estagiária e outra estudante da EEDRA. Durante o trabalho com as tranças que tomaram os estudantes presentes na oficina como modelos, as convidadas dividiram relatos de experiências étnico-raciais como mulheres negras que vivem e atuam em uma sociedade estruturalmente racista. Foram falas emocionantes que tocaram em assuntos sensíveis, tal como preconceitos sofridos, e potentes como, por exemplo, seus processos de empoderamento e aceitação de suas características fenotípicas. Os relatos, por sua vez, iniciaram-se a partir das profissionais de beleza, mas ocuparam, também e em demasia, as indagações e falas colocadas pelos estudantes que estavam presentes naquele espaço de construção de conhecimento autêntico e antirracista.

O envolvimento dos estudantes quando se mobilizam debates em torno das questões étnico-raciais, em diversas situações, vai de encontro ao envolvimento dos profissionais da escola. O primeiro se mostra ávido a falar sobre o segundo, por sua vez, como já foi colocado, minimiza a importância de tais questões no currículo produzido e aplicado pela EEDRA. A

experiência registrada no parágrafo anterior é movimento desconhecido para além da sazonalidade. Mas, nem mesmo a lembrança sazonal, pode retirar a importância que o encontro assumiu para os sujeitos ali presentes.

A avidez dos estudantes, durante as aulas de História, por exemplo, consideradas por alguns discentes como um momento enfadonho, retorno desnecessário ao passado, eram raramente percebidas dessa forma quando o assunto ministrado apresentava um recorte étnico-racial. A sala de aula tornava-se território de escuta das histórias e memórias compartilhadas pelos estudantes sobre si e seus familiares, sobretudo no que se refere às suas vivências étnico-raciais, quase sempre marcadas pelo racismo. Surgem, até por parte dos estudantes mais dispersos, olhares atentos que, às vezes, vêm seguidos por mãos erguidas ou pela voz que ecoa e antecede o pedido de fala. Enquanto docente da EEDRA, tanto durante as aulas de História quanto das demais disciplinas as quais pude lecionar, entre elas projeto de vida e filosofia, a abordagem sobre diversidade, identidade, desigualdades étnico-raciais, entre outras assumiram e assumem, sempre que possível, lugar de destaque ao abordarmos conteúdos como, por exemplo: a participação política durante a república brasileira, conceito de democracia, escravidão humana moderna, conceito de liberdade entre outros que dialogam com o recorte.

Sobre o debate étnico-racial na escola, Lima (2019) afirma que "definitivamente, são assuntos sobre os quais os estudantes sentem necessidade de se informar e sobre os quais gostam de debater, enriquecendo as discussões com suas próprias percepções sobre o assunto" (LIMA, 2019, p. 32). A escrita de Lima (2019), professor de História da Escola Estadual Zila Mamede, instituição pública e periférica da cidade de Natal, poderia ser minha, pois apesar de atuarmos em escolas e realidades distintas, enquanto docentes de escolas periféricas, sabemos quando as questões étnico-raciais mobilizam nossos estudantes. Tal mobilização, por sua vez, traz como resultado olhares interessados que são acompanhados, também, por relatos de experiências diversas sobre situações sensíveis já vivenciadas ou presenciadas por eles que, no geral, quase sempre, têm algo para ensinar. Pensar sobre a realidade é um movimento libertador e potente. O currículo escolar, ao problematizar as realidades dos estudantes, rompe "cascas" preservadas historicamente e desengessa a forma que o currículo tradicional produz saberes. O estudante, agora, pode ensinar, assim como o professor pode aprender. "*A escola é um lugar onde já sofri muito racismo*", afirma uma estudante negra do ensino médio da EEDRA. O relato é forte e denuncia uma sociedade estruturalmente racista que condena determinados corpos e crenças, mas, também, denuncia um espaço escolar que, em diversas situações, se mostra fragmento dessa sociedade. Quando os estudantes falam e questionam

seus espaços de sociabilidades, o movimento intelectual ali produzido é autêntico e transformador.

A EEDRA, enquanto *locus* de construção de conhecimento, deve permanecer em constante diálogo com as demandas e experiências dos estudantes que a constrói e são, em certa medida, também, formados por ela. Lima (2019) reforça esse entendimento quando afirma que "a escola é um espaço de produção de novos conhecimentos, articulados aos saberes prévios dos discentes e que estão relacionados ao seu cotidiano" (LIMA, 2019, p. 28). A EEDRA precisa dialogar com a sua comunidade e, por meio de uma escuta sensível, movimentar-se a fim de produzir e fomentar uma educação, como evidencia em seu projeto político pedagógico (2023), transformadora, ou seja, produtora de saberes contextualizados, autênticos. Nem todo saber curricular partirá da realidade do estudante, mas sempre que possível for, é importante que este movimento seja efetivado. Dessa forma, os estudantes poderão se potencializar como agentes sociais e políticos que compreendem quem são, quem querem e podem ser e qual lugar ocupa, querem e podem ocupar no mundo, assim como os limites e possibilidades postas. Precisamos com urgência contextualizar nossa produção de conhecimento escolar.

Em retorno à problemática central desta pesquisa, me questiono: afinal, de onde surgem as dificuldades de autoidentificação étnico-racial apresentadas por alguns estudantes pretos e pardos do ensino médio da EEDRA? As respostas para esse questionamento poderiam ser muitas, mas vamos por partes. Fiquemos, primeiramente, com a resposta colocada pela intelectual brasileira Neusa Santos Souza (2021) que, ao escrever sua obra "Tornar-se Negro", compartilha conosco uma reflexão importante sobre o processo de construção e compreensão da identidade dos povos negros no Brasil ao afirmar que "saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelidas a expectativas alienadas" (SOUZA, 2021, p. 46). O que Souza nos escreve é potente e real nas relações étnico-raciais elaboradas e re-elaboradas, ainda hoje, no Brasil, inclusive, nas relações étnico-raciais configuradas em espaços de sociabilidades como casa, igreja, escola, entre outros que facilmente fazem parte do cotidiano de qualquer estudante brasileiro.

O massacre identitário[32] apresentado na escrita de Souza (2021) nos mostra uma das mais cruéis manifestações que giram em órbita da questão racial direcionada aos sujeitos pretos e pardos no Brasil e que está fortemente presente no cotidiano escolar, a violência étnico-racial. Quando efetivada na escola, tal manifestação se denomina violência racial escolar e, através do preconceito e da discriminação, ainda golpeiam os estudantes negros, principalmente os que carregam em seu fenótipo características marcadamente negróides. Enquanto docente da EEDRA, raramente escutei um estudante preto ou pardo afirmar não ter sofrido racismo. Ainda mais, quase sempre a afirmativa é seguida por dois momentos: o primeiro, a continuação da fala do estudante que afirma, com frequência, já ter sofrido racismo na escola; o segundo, o silêncio coletivo que, antes da retomada da fala, toma conta da sala de aula. A reflexão se instala. A violência racial escolar é, em alguns casos, ferida e, em outros, memória dolorosa vez ou outra compartilhadas, em sala de aula, pelos discentes.

Abrir o debate sobre violência racial em qualquer sala de aula do ensino médio da EEDRA, escola periférica localizada em uma zona de vulnerabilidade sóciorracial, onde mais da metade dos estudantes são pretos ou pardos, é sempre, para mim, enquanto docente, um exercício que exige escuta atenta e reflexão sensível. É impossível não aprender sobre os diversos relatos que brotam das experiências concretas dos discentes, pois estes, mais que qualquer outro pesquisador acadêmico, sabem sobre suas realidades, suas dores e seus enfrentamentos diários.

A violência racial escolar é “ferida” viva e ardente nas experiências de muitos estudantes pretos e pardos que frequentam as escolas públicas e periféricas Brasil afora. Diversas pesquisas foram e ainda são desenvolvidas sobre a temática a fim de compreender as diversas nuances que essa problemática pode assumir. A existência de tais pesquisas, por sua vez, torna-se, em alguma instância, instrumento de denúncia de espaços escolares que ainda conservam e nutrem, em certa medida, por ação ou omissão, relações étnico-raciais violentas e desiguais.

> Analisando trabalhos que se dedicaram a pesquisar conflitos raciais no ambiente escolar em diferentes cidades como São Carlos-SP, São Paulo-SP, Porto Alegre-RS, Piracicaba-SP, Salvador-BA e São Leopoldo-RS, encontramos de forma recorrente

[32] Segundo Souza (2021) os povos africanos foram submetidos a tratamentos desumanos quando traficados da África a diversas regiões do mundo, especialmente o Brasil, país que mais recebeu pessoas escravizadas durante o século XVI e XVII. Tais tratamentos, por sua vez, tinham o objetivo de violentar o corpo e a identidade do povo negro africano. Assim, aconteceram sucessivas tentativas de aniquilar a memória, a história e corroer a identidade de toda uma população. Confundir a expectativa do povo negro era meta para os colonizadores brancos. Retirados do seu povo e separados por milhas de distância, os negros escravizados não tinham, se quer, direito de ser chamado pelo seu nome de nacimento. Ao chegar ao Brasil, seu nome era trocado e uma nova identidade era imposta a eles, a da inumanidade, seres mercadorias, escravos.

> pelo menos quatro dos sete tipos de insultos raciais sistematizados por Guimarães: 1. Animalização do outro ou implicação de incivilidade. 2. Acusação de anomia em termos de conduta delinquente ou ilegal; imoralidade sexual; irreligiosidade ou perversão religiosa. 3. Invocação de defeitos físicos ou mentais. 4. Invocação da pobreza ou da condição social inferior do Outro, através de termos referentes a tal condição; referência a uma origem subordinada; uso de diminutivos; acusação de impostura (MARTINS, 2018, p. 37)

Os conflitos raciais analisados por Martins (2018) e apresentados pelas pesquisas acima citadas são importantes para pensarmos a violência racial para além de um caso isolado, pois não é nem deve ser percebida assim. A escrita de Martins direciona minha reflexão para as formas/tipos que a violência racial escolar pode assumir. A animalização e invocação de defeitos físicos são violências raciais que se expressão e ferem os estudantes quando eles mesmos afirmam já ter sido nomeados de “macacos e negro do cabelo ruim”. Apesar da distância espacial, as escolas pesquisadas, enquanto espaços de sociabilidades públicas e periféricas, atendem sujeitos e enfrentam desafios comuns, assim estabelecem entre si pontos de aproximação. As práticas de violências se repetem, é notório. No entanto, vale salientar que cada espaço escolar possui, também, suas particularidades e, portanto, pontos de distanciamento entre si. As escolas, por mais que estabeleçam diálogos e aproximações, precisam lidar com a singularidade que seus conflitos, inclusive o racial, que aparecem em seu espaço. Não conseguimos, dessa forma, produzir fórmulas acabadas para combater “os racismos”, pois esses são multifacetados, tornando o seu combate um desafio ainda mais complexo, mas necessário, principalmente nas escolas que podem e devem se fazer veículos que produzem saberes emancipadores e constroem relações que celebram as diferenças como elementos de grandeza.

Experimentar viver em uma sociedade estruturalmente racista como a brasileira pode ser, para os sujeitos que não detém o privilégio da brancura, mais violento do que se imagina à primeira instância. A menina, ao nascer com o cabelo crespo, com frequência, é levada, ainda criança, pelos próprios familiares ao salão para esticar os fios ou prendê-lo sem possibilidade de soltura; já o menino, é ensinado que deve raspá-lo. Em contrapartida, o desejo pelo nariz afilado, pelo olho verde, pela pele clareada concedida pelo filtro das redes sociais são livremente acessados. Tais movimentos, tanto o desejo pela brancura, quanto a “fuga” da negritude, atravessam e golpeiam a identidade dos sujeitos pretos e pardos no Brasil. O racismo, silenciosamente, configura um padrão de beleza que se distancia do fenótipo negro e, como movimento seguinte, constrói no imaginário social o desejo de perseguir tal padrão. O negro é ensinado a negar-se para aceitar-se e ser aceito. A necessária

educação étnico-racial que possibilita romper com esse ciclo de violência criada pela sociabilidade branca é friamente negligenciada e abre espaço para que tal violência se perpetue. O apelido depreciativo que persegue, desde criança, os sujeitos negros são algumas das diversas microviolências que abrem feridas profundas na identidade étnico-racial de qualquer sujeito submetido a tais exigências. O sujeito negro é insultado e ainda precisa escutar a já conhecida afirmação: "é só de brincadeira". A violência racial, como afirma Gadioli e Müller (2017), infelizmente, compõem o vocabulário dos alunos e alunas.

> Inúmeras demonstrações de preconceito racial ocorrem dentro e fora da sala de aula. Palavras como "macaco", "cabelo duro", "neguinha" e "carvão" ainda hoje compõem o vocabulário ofensivo de alunos e alunas que querem insultar racialmente o sujeito negro. Em meio a essa situação conflitante e sem a devida intervenção, uma parcela considerável de alunos não brancos acabam se sentindo inferiorizados e, consequentemente, negam sua pertença racial (GADIOLI; MÜLLER, 2017, p. 291).

O racismo nega o corpo negro como belo e o condena à inferioridade, tal negação e condenação, por sua vez, podem nutrir no imaginário social dos sujeitos negros o desejo de não ser quem são para ser alguém e, como consequência desse desejo, a desconexão com sua identidade étnico-racial. O racismo atua para confundir, alienar, compelir o negro em sua memória, história e identidade. Ao negar sua pertença racial, os sujeitos negros se encontram confusos sobre quem são. Afinal, quem deseja ocupar o lugar do não belo e da impotência? Os relatos sobre violência racial compartilhados pelos estudantes de ensino médio da EEDRA, a dúvida e a pergunta verbalizada em sala sobre sua identidade fazem refletir, emocionam, mas sobretudo, por serem potentes como são, também questionam e tencionam a produção de conhecimento escolar. Entre os estudantes pretos e pardos do ensino médio da EEDRA, as dúvidas sobre sua identidade étnico-racial ainda é uma questão que os mobiliza. Durante as aulas de História, alguns afirmam: "*eu me acho escuro demais para ser branco, mas minha pele não é tão negra assim*". A partir dessa afirmativa, duas questões são evidentes, a confusão étnico-racial a qual esses estudantes estão submetidos e a evidência da "cor da pele" enquanto um marcador racial.

Para Nogueira (1998), a identificação étnico-racial no Brasil é marcada, sobretudo, pela cor da pele. Os estudantes da EEDRA, por sua vez, concordam com a percepção do pesquisador Oracy Nogueira. Uma das perguntas objetivas presentes no questionário diagnóstico aplicados aos estudantes foi: *A partir da sua percepção, as pessoas, no geral, definem a raça de uma outra pessoa de acordo com:* A maioria dos estudantes revelara, por

meio das suas respostas, que a cor da pele é o fator que mais influencia na definição racial das pessoas. As alternativas apresentadas foram: *cultura, traços físicos (cabelo, nariz, entre outros), antepassados, cor da pele, classe social, entre outras*. Enquanto resposta, tivemos o seguinte "retrato": 215 estudantes assinalaram a alternativa cor da pele, 61 traços físicos (cabelo, nariz, entre outros), 05 classe social, 01 cultura e 01 antepassados. Em porcentagem, o levantamento fica da seguinte forma: 76% assinalaram cor da pele, 21,5% traços físicos, 1,8% classe social e 0,7% entre as alternativas culturais e antepassados. Dessa forma, fica evidente o quanto a "cor da pele" se torna, a partir das relações étnico-raciais experienciadas pelos estudantes, um potente marcador racial, assim como afirma a pesquisadora Oracy Nogueira (1998).

A cor da pele negra, por sua vez, é alvo de muitos apontamentos que podem ser lidos, em alguns casos, como violências. Sobre o questionário diagnóstico, ainda sobre a seguinte pergunta: *a partir das suas relações, como as pessoas, em geral, nomeiam sua cor ou raça?* Os estudantes respondem: ora sou denominada como *morena*, em outros momentos como *morena clara, morena escura, nego, negão, neguinho, pardo, preto, pretinho, pretão, marrom bombom, quixaba, neguinho do kanque, neguinho do pecado, preta clara,* entre outras denominações lançadas aos corpos negros e revela um sistema de classificação racial repleto de conflitos e negociações em torno da cor. Todas as colocações anteriores colocadas e estão destacadas em itálico foram retiradas das respostas dadas pelos estudantes pretos e pardos do ensino médio da EEDRA. Decerto, somos uma sociedade étnico-racialmente "misturada", mas não podemos esquecer que a miscigenação à brasileira foi um golpe à identidade negra no Brasil, não a materialização de relações que se formaram a partir de uma democracia racial que, inclusive, nunca existiu para além de um mito ideológico. Afinal, como eu, sujeito negro, posso ou devo que me denominar étnico-racialmente? Os discursos são produzidos sobre a pele, o corpo e a identidade negra. Mas a população negra, como e o que ela fala sobre si?

A violência racial não se manifesta apenas a partir do insulto explícito, quando uma pessoa negra é direta e abertamente ridicularizada por seu fenótipo, mas pode se manifestar também por meio da complexificação de um sistema de classificação racial que garante aos sujeitos brancos certezas sobre quem eles são étnico-racialmente e, ao mesmo tempo, lança aos sujeitos negros nomenclaturas e narrativas diversas que produzem dúvidas e os submetem a confusão sobre quem são, aliena sua identidade para confundir seu passado, presente e futuro. Aos sujeitos portadores da branquitude é dado o direito de serem chamados de brancos e assim se identificarem. Ao responderem ao mesmo questionamento apresentado no

parágrafo anterior, o sistema de classificação racial que recai sobre os sujeitos brancos não assumem a complexidade reservada aos sujeitos pretos e pardos. Quando muito variadas, as nomenclaturas que assumem o discurso são: alemão e branquinho.

As respostas concedidas pelos estudantes e apresentadas na escrita deste tópico evidenciam violências que acontecem nas escolas e já foram expostas nos estudos desenvolvidos por Gadioli e Müller (2017) e Martins (2018). Afinal, as escolas são reflexo da sociedade a qual elas estão inseridas que, no caso da brasileira, esta se mostra estruturalmente racista. Porém, já é hora de romper as "cascas". As escolas podem e devem ser, também, por meio de uma "virada de jogo", núcleo de resistência antirracista.

> As chances de a escola ser um núcleo de resistência e de abrigo contra a violência racial dependem de uma completa virada de jogo. A violência racial na escola ainda não é computada como exercício de violência real. Na verdade, uma obra sobre a superação do racismo na escola será sempre um libelo contra uma das mais perversas formas de violência perpetradas cotidianamente na sociedade brasileira. A violência racial escolar atenta contra o presente, deforma o passado e corrói o futuro (HENRIQUES; CAVALLEIRO, 2005, p.12).

A violência racial praticada nos espaços escolares é, inclusive para EEDRA, um problema antigo, mas também atual e efetivamente pouco combatido. Em muitos casos, tais violências se travestem de ações recreativas, "brincadeirinhas", e não são notadas como violência real, realidade que nos leva a constatar que o escamoteamento do racismo nas escolas persiste. Nos últimos anos, a juventude se atualiza sobre o combate ao racismo e muitos já possuem uma postura firme e combativa frente a essas "brincadeiras" que carregam em seu conteúdo violências. Saber identificar e computar esses discursos como falas racistas é o primeiro passo para assumir uma postura combativa contra tais violências raciais. Nossas conquistas legais de teor antirracista devem ser instrumentos usados nesse combate que não precisa ser apenas uma medida remediadora, mas pode e deve ser, também, preventiva. Conhecer a História para além do olhar colonizado é, por exemplo, resistir contra a violência racial que busca deformar o passado, o presente e o futuro do povo negro. Porém, na prática, muitas escolas não conseguem, assim como nos alertam Henriques e Cavalleiro (2005), se configurar um espaço de acolhimento e combate contra a violência racial. Lamentavelmente, em diversas situações, o que acontece é o movimento inverso, o espaço escolar se torna um lugar de reprodução de tais violências.

Em sua obra denominada Racismo Recreativo (2020), o intelectual negro Adilson Moreira "disseca" o conceito que leva o nome da sua obra. Mais precisamente no capítulo 5

do estudo publicado, Moreira define o que seria esse racismo recreativo e quais os modos de operação que ele pode assumir dentro das nossas relações.

> Ele deve ser visto como um projeto de dominação que procura promover a reprodução de relações assimétricas de poder entre grupos raciais por meio de uma política cultural baseada na utilização do humor como expressão de encobrimento de hostilidade racial. O racismo recreativo decorre da competição entre grupos raciais por estima social, sendo que ele revela uma estratégia empregada por membros do grupo racial dominante para garantir que o bem público da respeitabilidade permaneça um privilégio exclusivo de pessoas brancas (MOREIRA, 2020, p. 148)

Ainda sobre o racismo recreativo, mas agora sobre seus modos de operação, Moreira (2020) ainda afirma

> O racismo recreativo opera a partir de alguns mecanismos que precisam ser examinados detalhadamente. Primeiro, ele não pode ser interpretado apenas como um tipo de comportamento individual, produto da falta de sensibilidade de um indivíduo em relação a outro [...] Segundo, ele busca a gratificação psicológica dos membros do grupo racial dominante por meio da afirmação da suposta inferioridade de minorias raciais [...] Terceiro, ele possui um caráter estratégico [...] Quarto, o racismo recreativo deseja preservar um sistema de representações culturais que legitima a dominação branca por meio da desqualificação sistemática de minorias raciais [...] Quinto, esse projeto racial assume forma de violência simbólica [...] Sexto, o racismo recreativo opera como uma pedagogia da subordinação racial [...] Sétimo, o racismo recreativo está baseado nas noções de *inferioridade social* e de *antipatia social* [...] Oitavo, não são apenas pessoas brancas que utilizam o humor racista para degradar pessoas negras [...] Nono, o que chamamos de racismo recreativo também possui uma clara dimensão institucional (MOREIRA, 2020, p. 149-155)

As “piadas” e “brincadeiras” racistas que compõem o conceito de racismo recreativo circulam dentro e fora do espaço escolar da EEDRA. Como explicita Moreira (2020) esse tipo de racismo deve ser problematizado dentro de uma estrutura, não apenas como ação individual. O projeto de dominação é estrutural e assim age, por meio da estrutura social para definir nossas relações e saberes. Relações essas que se configuram de forma assimétrica e caminham em direção à construção de sociedades onde as desigualdades serão potencialmente ampliadas. Afinal, como afirma Moreira (2020), quando fala sobre o *modus operandi* desse racismo, o caráter estratégico do racismo recreativo opera no campo da violência simbólica e da representação cultural, mas define também a vida material das minorias raciais.

Afinal, o que e como fazer para, definitivamente, conseguir produzir um saber escolar antirracista que zele pela identidade étnico-racial de todos os estudantes e que consiga

dialogar com sensibilidade e potência, quando necessário for, afim de computar e combater todo tipo de violência étnica e racial que, por ventura, se faça presente no ambiente escolar?

Se construir enquanto um abrigo contra violência racial requer uma "mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir" (BRASIL, 2004, p. 20). As DCNs para a Educação da Relações Étnico-raciais afirmam sobre uma necessidade de mudança na perspectiva educacional brasileira rumo a construção de uma educação escolar antirracista. No entanto, o documento não apresenta apenas uma reflexão sobre "o que fazer", mas orienta também "como fazer". Entre "as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações" destaco três delas.

> - a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 20 às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
> - a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
> - condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; (BRASIL, 2004, p. 19-20)

Quando a EEDRA, por omissão, não estabelece diálogo com o documento acima citado, deixa passar a oportunidade de consumir orientações que poderiam, em demasia, potencializar seu fazer político e pedagógico. Não é necessário, para produzir uma educação antirracista, partir do zero, do inédito. Muito já foi pensado e produzido em prol de um movimento educacional étnico-racial plural e democrático. O que devemos, portanto, é abrir nossos currículos e projetos para essa literatura que, de forma potente, repensar nossas produções de conhecimento escolar. As três ações colocadas na citação acima já foram, em outras palavras, citadas nessa escrita e, em certa medida, tocam em uma questão bastante cara para a EEDRA. A primeira ação disserta sobre a importância de uma educação contextualizada, produtora de conhecimento escolar autêntico; a segunda nos alerta sobre a necessidade de construir momentos de planejamento coletivo entre os profissionais da escola que possibilitem revisitar os documentos e materiais didáticos que orientam nossa prática pedagógica; a terceira, por fim, orienta para a construção democrática de um currículo antirracista. Todas essas medidas, por sua vez, mostram necessidades urgentes para EEDRA.

A omissão da EEDRA frente a essa proposta curricular demonstra o tipo de educação que a mesma pauta na sua teoria e prática, respectivamente, apresentada e efetivada. Afinal, seja por omissão ou execução falha, a negligência para com os debates étnico-raciais, seja para glorificar nossa pluralidade racial ou combater as violências étnico-raciais experienciadas no chão da escola, é escolha previamente pensada. Sendo assim, tal escolha é condenável e deve ser contestada, pois confunde, deforma e corrói as experiências e as identidades de todos os estudantes presentes na construção escolar. Todos, no caso da EEDRA, pretos, pardos, indígenas, amarelos e brancos, visto que tais debates e todas as problemáticas trazidas por eles não são questões apenas da comunidade negra ou indígena, mas de todos nós.

É necessário, há tempos, descolonizar nossos currículos. As leis e os dispositivos legais que valorizam e tornam obrigatório o ensino da história da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas de educação básica, é uma grande conquista legal rumo a descolonização do pensamento social brasileiro, mas ainda não encontra assento tranquilo no currículo e nas práticas escolares cotidianas. O PPP da EEDRA, por exemplo, em momento nenhum cita tais dispositivos, nem essas, nem nenhuma outra que trate de igual ou semelhante temática. A aprovação da lei 10.639/03 foi uma das mais importantes políticas públicas em busca de novas abordagens históricas e curriculares e esta exige, por sua vez, "mudança de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade" (GOMES, 2012, p. 100), ou seja, as escolas precisam se apropriar da letra da lei a partir de suas representações e práticas, e assumirem a responsabilidade de descolonizar seus currículos, pensamentos e ações, pois a negligência para com essa responsabilidade também violenta e nega, em especial aos estudantes, o direito de acesso a uma educação democrática, antirracista e respeitosa.

O debate étnico-racial, no caso da EEDRA, ainda se configura como uma problemática sazonalmente acessada. Em certa medida, é um incômodo que o pedagógico da escola não sabe ou não faz questão de lidar, sistematicamente, com as questões evidenciadas pelo debate. Neste caso, o silêncio/ausência também é violência, nega acesso. O que se observa é a aplicação do senso comum ao afirmar que "o racismo é algo ruim e não deve ser praticado", mas não há sequer a pretensão de aprofundar tal afirmativa, construir uma educação que passe por um letramento racial[33] ou pelo desejo de empretecer as referências

[33] "Racial Literacy significa literalmente alfabetização racial. Penso que a melhor tradução para o conceito seria letramento racial, pois a ideia de letramento está mais ligada à ideia de conhecimento do saber, da cultura

curriculares, intelectuais e as formas de produzirmos conhecimento escolar. Há muito trabalho a ser feito, precisamos, agora, de mais sensibilidade. As pesquisadoras e professoras Gadioli e Müller (2017) ao pensar sobre o cotidiano escolar atrelado a questão étnico-racial nos colocam a seguinte constatação:

> O cotidiano escolar é um ambiente que reproduz discursos de poder, sua estrutura ainda é marcada pelos ideais eurocêntricos e ainda impera certo silenciamento. Nesse sentido, a escola precisa se mostrar mais eficiente para lidar com as questões sobre o racismo e seus desdobramentos de maneira mais profunda. Assim, é pertinente trazer para nossa discussão o processo em que se constituiu o pensamento racial brasileiro. Como no passado, ainda hoje, abordar a questão da ideologia e do racismo em suas múltiplas dimensões não é tarefa muito fácil. Constitui um complexo desafio (GADIOLI; MÜLLER, 2017, p. 277).

Romper os silêncios historicamente presentes nos documentos orientadores e nas ações didático-pedagógicas, respectivamente, elaborados e praticadas pela EEDRA sobre uma educação das relações étnico-raciais dentro do espaço escolar é ação urgente. Os silêncios, assim como o tratamento sazonal que o debate étnico-racial assume dentro da produção dos saberes desenvolvidos pela instituição, denuncia, como afirmam Gadioli e Müller (2017), a presença das marcas profundas fabricadas pelos ideais eurocêntricos ainda bastante concreto nas escolas. A existência marcante desses ideais dificulta a elaboração de um currículo etnicamente diverso e racialmente multicolorido que pautem os sujeitos "não brancos" para além dos estereótipos rasos e equivocados. A ausência presente nos alerta para uma problemática: a "ferida" antiga é, também, atual, está viva, arde e incomoda. Como afirma Martins (2018), a questão étnico-racial ainda é um debate necessário. No caso da EEDRA, mais que necessário, urgente.

2.2 Educação antirracista: educar para as relações étnico-raciais.

Afinal, como, para além do discurso e da lembrança sazonal, a EEDRA pode romper os silêncios? Construir um currículo verdadeiramente pluriétnico e antirracista que celebre a diversidade étnico-racial da sua comunidade escolar? Quais ações poderão e deverão ser desenvolvidas no chão da escola para combater o racismo escolar? Como superar essa

---

envolvida. Seria, portanto, a competência de utilizar a linguagem adequada para cada situação social necessária" (SCHUCMAN, 2022, p. 187)

formação eurocêntrica limitada e limitadora que exclui e demoniza a cultura, fé, corpo, língua, ancestralidade, história e vida dos povos “não brancos”?

> A escola que superará o racismo há de ser uma escola que saiba, sobretudo, aprender e relacionar-se com o mundo de possibilidades que a sociabilidade negra criou, seja nas mais de quatro mil comunidades quilombolas conhecidas, seja na música urbana de um compositor como Martinho da Vila. No mesmo diapasão, os artigos de Maria José Lopes da Silva, sobre artes (teatro, artes visuais, música e dança), e de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, sobre africanidades brasileiras, convidam professores e professoras a evadir-se do mundo fechado de referências e práticas eurocêntricas em que foram (de)formados a ao qual foram confinados (HENRIQUES; CAVALLEIRO, 2005, p.12)

A EEDRA é um espaço poderoso quando tratamos da formação de humanidades. As noções que os estudantes desenvolvem sobre o que é certo ou errado, feio ou bonito, superior ou inferior no âmbito social se estrutura, em grande medida, para além dos muros da escola, mas também a partir das relações elaboradas dentro dela. Experimentamos cotidianamente uma sociedade estruturada racialmente e tal estrutura se revela em espaços de sociabilidades diversos como, por exemplo, escolas, shoppings, restaurantes, entre outros. A escola, espaço de sociabilidade poderoso, tem um papel social potente e desafiador dentro dessa estrutura estabelecida, questionar o que não pode ser naturalizado, ou seja, ir de encontro a sociedade que se estrutura na desigualdade, preconceito e discriminação de uns em detrimento de outros. Numa perspectiva étnico-racial, a EEDRA precisa resgatar antigos saberes por meio de novas abordagens, fazer saber que o futuro é ancestral. Para conseguirmos tal feito, precisamos, como escrevem Henriques e Cavalleiro (2005), aprender a nos relacionar com a produção social, cultural, religiosa, política e econômica produzida há tempos pelo povo negro. O convite para evadir-se do mundo limitado às perspectivas escolares eurocêntricas é, também, um convite para democratizar e multicolorir nossa produção de conhecimento escolar, assim como empretecer nossas referências e pensar ordens societárias mais justas e inclusivas. Precisamos estabelecer uma relação de respeito com a diversidade, não de condenação.

A construção de uma escola antirracista em uma sociedade estruturalmente racialiazada como a brasileira não é tarefa simples. Muito pelo contrário, é processual e, portanto, não linear, ao apresentar, em seu curso, avanços e recuos contínuos que precisam ser observados e analisados durante o desenrolar do processo. É árduo assumir uma postura de combate constante. A pesquisadora Bárbara Carine Soares Pinheiro, em sua obra “como ser

um educador antirracista" (2023), nos presenteia com seu relato de experiência ao idealizar e construir a Escola Afro-brasileira Maria Felipa. Pinheiro (2023) afirma:

> Entendemos que todas as pessoas que estão no interior de uma escola são educadores e que de nada adianta a professora ou o professor fazer um trabalho incrível na sala de aula sobre a beleza e o poder do cabelo afro se a criança passa pela portaria e o porteiro diz "nesse cabelo não entrou um pente hoje". Formamos invariavelmente todos e todas as profissionais para que a escola caminhe consolidada em seus ideais, fortalecendo e educando nossas crianças (PINHEIRO, 2023, p. 28)

Dessa forma, a partir da potente compreensão da intelectual Pinheiro (2023), todos os sujeitos que constroem a escola, invariavelmente, devem ser atravessados pelo currículo escolar, pois todos os profissionais, do porteiro matutino, primeiro a chegar, ao porteiro noturno, último a sair, são educadores. Para conseguir tornar real um ensino antirracista que emancipe os sujeitos, a escola deve se revisitar, sistematizar sua teoria e prática em prol desse movimento, inserir em sua prática um currículo "vivo" que problematiza a realidade da comunidade escolar, inclusive e em especial os próprios sujeitos escolares. Dessa forma, se torna pauta curricular o cabelo, o corpo, a roupa, a pele, os gestos, a religião, as estatísticas, a ausência, a presença, a fala, o silêncio, entre outras questões que por estarem presentes no currículo vivo, por atravessarem os estudantes, precisam se construir enquanto demanda curricular da escola. Nenhum profissional é capaz de lidar com todas essas nuances sem uma formação continuada potente. É complexo e por assim ser é necessário que todos os profissionais da educação estejam devidamente engajados e preparados para tratar todas as possíveis nuances e contornos que a atuação escolar exige. Aqui, o movimento e esforço individual se torna ineficiente, pois a luta deve ser coletiva.

A intelectual Nilma Lima Gomes (2023) afirma que é por meio do "contato com o outro, na reinvenção do calendário escolar, e das práticas pedagógicas. E muito estudo, formação continuada, letramento racial, elaboração de projetos coletivos e trabalho conjunto" (Gomes, 2023, p.13) que conseguiremos caminhar rumo a construção de um projeto emancipatório de educação e, consequentemente, a superação do racismo no ambiente escolar, toca em uma ferida da EEDRA. Nem a escola, nem a 12ª DIREC costumam fomentar ou realizar tais formações e projetos. A ausência de um planejamento sistemático é o "calcanhar de Aquiles" da escola e da diretoria que a orienta. A EEDRA não costuma planejar coletivamente suas ações e quando as planejam não refletem e problematizam as questões em sua complexidade, o movimento ali realizado, quase sempre, minimiza as

questões trabalhadas. O Projeto Político Pedagógico da escola, em momento algum, determina ou traça metas que visem combater o racismo e nenhum outro tipo de discriminação praticada na escola, tais questões são, dessa forma, invisibilizadas pelo documento e, consequentemente minimizadas pela prática, pois o primeiro orienta o segundo. Mais uma vez nos deparamos com mais uma ausência epistêmica que desemboca no escamoteamento do tratamento da temática étnico-raciais na EEDRA.

Os estudantes, como já foi mencionado, quando se trata de suas vivências étnico-raciais, têm muito a falar, ensinar. Isso torna-se fato notório ao adentrar e propor o debate sobre a temática em qualquer sala de aula do ensino médio da EEDRA. A escola, por sua vez, ao se apresentar como instrumento de transformação societária, precisa aprender a validar o saber discente, não apenas o dos palestrantes ou intelectuais renomados, mas a voz da sua comunidade. Assim, por meio da escuta, compreender de quais formas as questões étnico-raciais se manifestam nas relações experienciadas por eles. Este trabalho, em certa medida, pretende efetivar essa escuta, pois parte da compreensão que "a estrutura disseminada que não atende as peculiaridades de seu alunado, é classificada como obsoleta, antiquada e arcaica" (ZIENTARSKI; WEYH, 2017). Dessa forma, por meio da escuta a escola pode superar a arcaicidade e estabelecer seleções, metas e objetivos que busquem trabalhar, com prioridade, as questões que atravessam sua comunidade escolar. Todas as questões, não apenas as dores, por existir muita potência, beleza, inteligibilidade no mundo de sociabilidades construído pelo povo negro. A seleção dos materiais didáticos precisa ser observada como ação política, pois é. Mas como ação política que busque construir saberes autênticos, contextualizados.

Selecionar o material didático escolar a partir das experiências dos discentes não é prática largamente assistida. A dificuldade de aliar o currículo escolar às realidades dos estudantes denuncia, como afirma Munanga (2005), os limites de uma educação eurocêntrica que não consegue ser democrática. A partir do discurso, EEDRA pretende desenvolver "processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida" (BRASIL, 2013, p. 16). Dessa forma, se os discentes precisam, ao final de sua vida escolar, se mostrar inventivos, participativos e capazes de intervir na sociedade a qual está inserido, os mesmos precisam, no mínimo, problematizar e conhecer sua identidade e realidade concreta, ou seja, saber quem é e onde está no mundo. A EEDRA teima em caminhar à beira do fracasso, pois o desejo de

atingir uma educação que observa os estudantes como agentes políticos potentes e transformadores da sua própria história, está dissociada da ação.

A expectativa da EEDRA de ser um espaço democrático de formação humana e política não pode limitar-se ao documento (PPP) pois esse, por si só, além das lacunas, ausências e omissões que precisam ser revistas, não gera a transformação societária documentalmente desejada. Para encararmos de frente o racismo estrutural reproduzido nas escolas por meio das relações que ali são firmadas, é necessário que os movimentos teóricos e práticos ali produzidos mobilizem todos os seus recursos, conhecimentos e ação (construção do PPP, currículo escolar ou ação docente, gestora, discente e de toda comunidade escolar) em busca de combater as barreiras epistemológicas e ideológicas ainda presentes na prática e literatura escolar. Procura-se implodir lógicas, representações, comportamentos e falas racistas que sustentam preconceitos e que são, em grande medida, resultados, consciente ou inconsciente, da produção humana. Realizar tais movimentos, por sua vez, não é fácil, pois se assim fosse já não seria uma problemática.

> É indispensável que os currículos e livros escolares estejam isentos de qualquer conteúdo racista ou de intolerância. Mais do que isso. É indispensável que reflitam, em sua plenitude, as contribuições dos diversos grupos étnicos para a formação da nação e da cultura brasileiras. Ignorar essas contribuições – ou não lhes dar o devido reconhecimento – é também uma forma de discriminação racial (CARDOSO, 2005, p.10).

Apesar de desafiador, revisar, de forma crítica e responsável, os materiais que orientam o exercício docente, a fim de anular quaisquer conteúdos racistas que possa haver neles, é ação profícua e necessária. Aliada a retirada de conteúdos de teor intolerantes e racistas, é fundamental, também, como afirma Cardoso (2005) que a elaboração dos novos currículos e materiais de ensino tenham em conta a diversidade de culturas e de memórias coletivas dos vários grupos étnicos que integram nossa sociedade. Dessa forma, o movimento de combate ao racismo escolar passa pela retirada de conteúdos e representações que violentam ou negligenciam a diversidade do nosso povo. Mais do que isso. É necessária uma reelaboração desses novos materiais didáticos que busque, por meio de uma posição marcadamente antirracista e inclusiva, resgatar e potencializar a diversidade, as contribuições materiais e as memórias dos diferentes grupos étnicos que construíram nossa nação. O que se pretende é fazer o movimento contrário ao já experienciado. Assim sendo, enquanto movimento contrário, deve-se construir materiais que evidencie os saberes, as histórias, os

costumes, a intelectualidade e as contribuições concretas que os povos negros e seus descendentes deram para a formação da cultura e identidade do Brasil enquanto uma nação diversa.

Os processos que visam positivar as representações da comunidade negra, assim como os que buscam combater os casos de discriminações e preconceito étnico-racial sofridos por essa mesma comunidade, são medidas distintas, mas igualmente importantes na construção de uma educação antirracista. O foco é democratizar o direito à fala, à produção, à referência e à circulação dos saberes dentro da instituição. Multicolorir e empretecer nossos currículos, dar voz e espaço aos sujeitos que historicamente foram silenciados e privados desse acesso. Dessa forma, em busca da concretude desse modelo educacional é nos colocado mais um ponto de partida enquanto alternativa, a compreensão da diversidade como elemento de potência, pois, como afirma Pinheiro (2023), sem tal compreensão, a ação político-pedagógica realizada pode, perigosamente, retomar sua caminhada em direção a um saber pálido e homogêneo que, silenciosamente, golpeia nossa diversidade étnico-racial.

> A História do Rio Grande do Norte, que é apresentada nas escolas do estado, não tem contribuído de forma adequada ao processo de construção de identidades pautado no reconhecimento, valorização e respeito à diversidade, principalmente por causa do sistemático silenciamento acerca da questão. De fato, há um esforço de apagamento da presença de comunidades formadas por negros e índios no Rio Grande do Norte, agravado pela afirmação contínua de que negros tiveram uma presença irrelevante na composição populacional. Por isso, o passo seguinte de nossa pesquisa foi tentar entender como se construiu e foi consolidada essa tradição historiográfica, para que, a partir da crítica, possamos apresentar outras propostas de abordagem para o tema nas salas de aula (LIMA, 2019, p. 45).

Superar a omissão, os silêncios, o pagamento, a ação sazonal e construir a EEDRA como um espaço que, efetivamente, produz futuros e amanheceres ainda desconhecidos, mais justos, democráticos e, em especial, um futuro antirracista, passa, em grande medida, por muitas ações que já foram colocadas nesta escrita, mas, como motivo para rememorá-las, vamos recitá-las novamente, são estas: construir e fortalecer o vínculo escola e comunidade escolar, estabelecer uma escuta sensível entre ambas as partes, elaborar coletivamente seu PPP e considerar, do início ao fim do documento, a realidade a qual está inserida, selecionar materiais didáticos isentos de preconceitos e pensamentos estereotipados sobre a comunidade negra, conhecer, em particular, seus estudantes e perceber quais bandeiras os atravessam, considerar em sua teoria e prática as conquistas legais que perseguem uma educação antirracista, formar, continuamente, seu grupo de profissionais da educação sobre educação

das relações étnico-raciais no espaço escolar, promover, também, educação étnico-racial para os estudantes e a comunidade escolar no geral, elaborar e efetivar projetos conjuntos que problematizem a violência racial escolar, a denuncie e a combata, realizar, durante todo ano letivo, ações que desenvolva um letramento racial para todos os sujeitos escolares, abrir-se para as construções sociais, políticas, tecnológicas, filosóficas, científicas produzidas pela tão potente sociabilidade negra.

Capítulo 3: ESCREVIVÊNCIA: o repensar da identidade étnico-racial dos estudantes pretos e pardos por meio dos abebés de Oxum e Iemanjá

3.1 Processo de construção do material didático: as primeiras reflexões

Construir este trabalho a partir do compromisso de, como atividade final, elaborar um material ou desenvolver uma ação didática que levantasse, dentro da EEDRA, debates necessários para a ampliação e potencialização de uma educação para as relações étnico-raciais (ERER) foi e continuará sendo, mesmo após a conclusão desta escrita, um desafio grandioso, mas, sobretudo, uma necessidade. Dessa forma, ao enfrentar esse desafio, juntamente aos estudantes e demais companheiros de profissão, pretendemos edificar uma escola pública e periférica que se faça, como defendem Henriques e Cavalleiro (2005), "núcleo de resistência e de abrigo contra a violência racial".

Meu compromisso profissional com a construção de um currículo antirracista dentro da EEDRA parte da consciência que a ERER, a partir de uma perspectiva da educação libertadora, pode ser instrumento potente para romper realidades ainda bastante injustas e desiguais, em particular as que são resultados das violências raciais sofridas pelo povo negro no Brasil. Eu, pessoa negra, de origem periférica, que tive e tenho acesso à educação formal por meio de instituições públicas, enquanto profissional da educação, não poderia me isentar desse compromisso. Dessa forma, o reafirmo, pois acredito que somente uma educação alicerçada em princípios antirracistas possibilitará aos jovens, sobretudo aos pretos e pardos, reflexões que os potencializam enquanto sujeitos políticos cientes de quem são, querem e podem ser no mundo. E mais, agentes políticos dotados de discernimento sobre qual sociedade queremos construir para nossa e para as futuras gerações.

Os estudantes, ao partirem da consciência que, se queremos uma ordem societária mais justa e equânime para todos, nossas "vozes", seja por meio da oralidade ou da palavra escrita, precisam ecoar enquanto ação coletiva para que, sem possibilidade de silenciamento, possam ser ouvidas por muitos, em especial pelos nossos. As vozes que guiam a luta antirracista e que referenciam nossos pares não podem ser, como por muito tempo foi, silenciadas. Enfim, o desejo é que despertem, dentro das nossas escolas públicas e periféricas, muitas outras Carolinas Marias de Jesus[34] e que nossa pertença étnico-racial seja

[34] Mulher negra e filha da periferia, Carolina Maria de Jesus, nasceu em Minas Gerais no ano de 1914, sendo revelada ao mundo como uma das mais importantes escritoras negras da literatura brasileira. Ela nos apresenta uma escrita política que inspira e revela a potência da mulher negra e favelada que, por meio de suas histórias de vida, denuncia realidades duras de se conceber, mas sobretudo anuncia ao mundo a potência que o povo da

compreendida e fortalecida por meio da representação coletiva e positiva sobre a população negra brasileira. Que as vozes ecoadas nos tragam histórias de força, sabedoria, inventividade, entre outras qualidades que se fizeram próprias de uma população negra que resiste cotidianamente.

A definição da problemática aqui trabalhada surge, como já foi evidenciado, de uma demanda apresentada pelos próprios estudantes, em particular os pretos e pardos. Afinal, esta escrita se pretende movimento contextualizado, ou seja, o caminho que aqui se percorre vai de encontro a qualquer produção de saber que se aproxima de um palavreado vazio e inoperante, que desqualifica os discentes enquanto sujeitos portadores e produtores de conhecimento escolar autêntico e potente. Nesta produção, eles assumem o lugar de protagonistas. Seja na dúvida que orienta ou fala que referencia, os discentes envolvidos nesta pesquisa são convidados a refletirem sobre sua identidade e vivências étnico-raciais. Não pretendo aqui nomear ou classificar de forma acrítica os sujeitos enquanto pessoas brancas ou negras, muito pelo contrário. O convite realizado é um chamamento à reflexão sobre si e sobre o outro. Os estudantes, dessa forma, a partir deste chamamento e do aceite dele, podem elaborar e reelaborar, por conta própria, sua noção de si, do outro e do mundo que o cerca, isto é, podem, se assim desejarem, reconfigurar sua cosmovisão a partir das suas vivências individuais e coletivas enquanto pessoas pretas e pardas, categorias raciais as quais se identificam.

O debate teórico, em especial o desenvolvido na academia, sobre a importância e urgência de se produzir uma educação escolar antirracista que se mostre combativa aos casos de violência racial efetivados dentro das nossas escolas de educação básica não é uma novidade. No entanto, é uma questão atual, pois ainda há lacunas em torno desse debate. Em muitos casos, dentro e fora da EEDRA, a violência racial é sequer encarada enquanto violência de fato. Ainda não chegamos lá. Muito pelo contrário, há muito caminho a ser percorrido. Dessa forma, ao me debruçar sobre os estudos que buscam problematizar as questões étnico-raciais no espaço escolar, não pretendo pioneirismo, mas sim contribuir com as considerações que já foram e estão sendo produzidas. No Profhistória, por exemplo,

---

periferia carrega consigo. Em sua obra denominada “Quarto de despejo: o diário de uma favelada”, Jesus (1960) nos traz as memórias de uma mulher negra e favelada que observou na escrita uma forma de romper as cascas da invisibilidade social a qual se encontrava coberta. Com seus diários e memórias registradas por meio da escrita, Carolina Maria de Jesus deu sentido à sua própria história, mas também as histórias de muitas mulheres negras e periféricas que hoje se inspiram em sua capacidade de transformar a realidade concreta. A escrita da vida de Carolina Maria de Jesus poderia ser relato de muitas outras marias que carregam, mesmo experimentando realidades sociais atravessadas pela pobreza, a força e inteligência própria de seu povo, sua ancestralidade.

podemos encontrar, por meio do portal eduCAPES[35], um considerável conjunto de produções científicas cuja temática central é o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais dentro das nossas escolas de educação básica, espaços aos quais o programa está vinculado. Destarte, para alinhar a escrita deste trabalho, mais especificamente o que foi construída para este último capítulo, às produções anteriormente desenvolvidas pelos meus pares, mostrou-se importante "consumir" as pesquisas já finalizadas a fim de compreender, sobretudo, de que forma, dentro dessa teia de produções e compartilhamentos, poderia contribuir, efetivamente, para o avanço dos estudos postos.

No que concerne às produções anteriormente citadas, as leituras concentraram-se nos trabalhos científicos construídos e defendidos entre 2022 e 2023. A partir desta análise, destacamos dois recortes principais, são estes: os desdobramentos da lei 10.639/03 e suas diretrizes[36], em particular os limites e possibilidades observados a partir da aplicabilidade desse dispositivo legal dentro das nossas escolas, e a necessidade de formação continuada e permanente [37] destinada aos profissionais da educação, como, por exemplo, letramento racial, direcionado, em primeira instância, aos docentes. Os dois recortes foram bastante explorados, mas a questão da formação docente ganha destaque na quantidade de trabalhos desenvolvidos dentro da temporalidade investigada.

No mais, para além dos recortes acima destacados, três produções científicas, todas produzidas pelo Profhistória e vinculadas à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), serviram como base de orientação para a construção da escrita, ações e produto, respectivamente, apresentada, desenvolvidas e produzido neste capítulo. São estas: O uso de biografias no ensino da História dos negros no Brasil[38], CULTURA E EDUCAÇÃO: Contribuição à valorização do patrimônio afro-brasileiro na cultura popular[39] e "Se eu não sou

---

[35] É um portal de objetos educacionais para uso de alunos e professores da educação básica, superior e pós graduação que busquem aprimorar seus conhecimentos. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/simple-search?query=profhist%C3%B3ria Acesso realizado em 10 de abril de 2023.

[36] Seguem alguns trabalhos que tomaram como objeto de estudo, entre os anos de 2022 e 2023, a aplicabilidade da lei 10.639/03: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/740455. Acesso em 10/01/2024; https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/747368. Acesso realizado em 10 de janeiro de 2024; https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/556718. Acesso realizado em 10 de janeiro de 2024; https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/736048. Acesso realizado em 10 de janeiro de 2024.

[37] Seguem alguns trabalhos que tomaram como objeto de estudo, entre os anos de 2022 e 2023, a necessidade de formação, letramento e estudo sobre a questão do racismo na escola: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/700375. Acesso realizado em 10 de janeiro de 2024; https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/730757. Acesso realizado em 10 de janeiro de 2024; https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/704797. Acesso realizado em 10 de janeiro de 2024; https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/713376. Acesso realizado em 10 de janeiro de 2024.

[38] Marliene Maiara de Meneses, UFRN (2021).

[39] Daniel Luiz Sousa de Lima, UFRN (2019).

negra, eu sou o quê?" Da importância de discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento em sala de aula[40].

A professora Meneses (2021), ao desenvolver sua pesquisa de mestrado, dialoga e contribui para a construção de uma das etapas desta pesquisa que levará a elaboração do produto pedagógico final aqui apresentado, pois foi por meio da leitura da sua escrita e do scrapbook desenvolvido por ela que atento para a importância de desenvolver a oficina *Empretecendo Nossas Referências,* momento indispensável para este projeto que busca, entre outras questões, fazer refletir sobre a construção de uma ideia positiva do que é ser negro. Meneses (2021) vai ao encontro das reflexões travadas por Munanga (2003), intelectual que também orienta esta escrita, quando esse afirma que podemos combater a ideologia racista a partir dessa construção positiva da identidade étnico-racial negra, ou seja, precisamos contar outras histórias sobre os povos negros, não apenas a da escravidão, das dores e das feridas. Há um mundo de sociabilidade negra pronto para ser revisitado. A inventividade e potência do povo negro, dessa forma, deve, sempre que necessário for, ser acessado e, a partir desse acesso, assumir em nossos currículos e práticas didáticos pedagógicas a centralidade dos debates desenvolvidos. "O conhecimento de referências e de memórias positivas sobre a população negra auxiliará os estudantes a entender melhor o contexto em que estão inseridos no presente e abrir novos horizontes para projetos de futuro" (MENESES, 2021, p. 38).

Em relato sobre a necessidade de reestruturar o ensino escolar desenvolvido na instituição a qual atua como professora de História, Meneses (2021), ao dividir conosco sua experiência pessoal, dissertar em defesa de uma educação antirracista que nos ofereça um pensar descolonizado, nos adverte que é movimento basilar iniciarmos, dentro das nossas escolas, em especial na disciplina de História, uma atuação que consiga "empretecer" nossas referências, assim como positivá-las, ou seja, fazer compreender a história e a cultura da população negra em sua totalidade, não apenas a partir da dor e do subjugamento.

> É basilar que ocorra na Escola Professora Diva Cabral uma restruturação do ensino, incentivando a valorização da diversidade da população brasileira. A disciplina de História pode proporcionar discussões sobre a constituição da memória acerca dos africanos e dos afrodescendentes por meio do estudo de biografias de personalidades negras que possuíam projetos de sociedade visando modificar, a sua maneira, a desigualdade racial presente no Brasil. Ter acesso às referências positivas, demonstrar que os negros são sujeitos da sua própria história, permitirá que os alunos negros se sintam pertencentes àquela cultura e, aos demais alunos, mostrará que a população negra e todas as outras devem ser respeitadas (MENESES, 2021, p. 40)

[40] Ícaro Amorim Martins, UFRN (2018).

Nesse processo, por sua vez, é necessário que todos os componentes curriculares estejam aliados, assim como decreta a Lei 10.639/03, em busca de uma efetiva educação antirracista que evidencie "a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil" (BRASIL, 2003). A oficina *Empretecendo Nossas Referências* surge com a proposta de caminharmos em direção a uma tomada de consciência sobre a importância da presença de referências negras positivas para a configuração e compreensão das identidades dos estudantes pretos e pardos. Afinal, a realidade concreta não se modificará por si só, é necessário muito estudo e trabalho coletivo para podermos, assim como nos convida Meneses, reestruturar nosso ensino rumo à edificação de saberes escolares críticos que contemplem nossa diversidade étnico-racial.

Na pesquisa intitulada "CULTURA E EDUCAÇÃO: contribuição à valorização do patrimônio afro-brasileiro na cultura popular", o professor-pesquisador Lima (2019) nos orienta e nos faz compreender como se deu a construção historiográfica potiguar, em especial a desenvolvida no século XX, sobre a presença e o legado da população negra na formação da identidade norte-rio-grandense. Para tanto, analisa a escrita de escritores conhecidos como intérpretes do Estado (RN), como, por exemplo, Tavares de Lyra[41], Rocha Pombo[42] e Luís da Câmara Cascudo[43].

> Essa produção historiográfica do RN que corresponde ao material publicado por Tavares de Lyra (1921), Rocha Pombo (1922) e Câmara Cascudo (1955), foi construída em meio a disputas que os levaram a privilegiar a trajetória de determinados grupos sociais em detrimento de outros, enfatizando os fatos históricos ligados a "grandes 53 homens", membros das oligarquias locais,

[41] "Potiguar, membro do IHGB e sócio fundador do IHGRN, atuou na política, no cenário local e nacional. Exerceu cargos como Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Ministro Interino da Fazenda, Ministro de Viação e Obras Públicas, Ministro e Presidente do Tribunal de Contas da União, e senador da República, dentre outros cargos. No Rio Grande do Norte foi governador do estado de 1904 a 1906, como também foi deputado federal e estadual. Lyra era genro de Pedro Velho, portanto, ligado à oligarquia dos Albuquerque Maranhão e sua trajetória demonstra como as elites econômica, política e intelectual no estado estavam interligadas" (LIMA, 2019, p. 47).

[42] "Acadêmico reconhecido, sendo professor de História Geral na Universidade do Povo e professor concursado no Colégio Pedro II e na Escola Normal do Distrito Federal. Para Rocha Pombo, escrever o livro sobre a História do Rio Grande do Norte, era uma forma de contribuir para a história nacional, nascida da síntese de todas as histórias dos estados". (LIMA, 2019, p. 50).

[43] "É o potiguar Luís da Câmara Cascudo, identificado a partir de sua obra como "o historiador, o etnógrafo, o folclorista, o antropologista, o sociólogo, o ensaísta, o jornalista, o tradutor de diversos idiomas, o comentador, memorialista, o cronista. Até romancista de costumes animais, com nitidez científica. O autor também foi professor de Direito Internacional Público, da Faculdade de Direito de Natal, além de dirigir o Instituto de Antropologia da UFRN, hoje o Museu Câmara Cascudo". (LIMA, 2019, p. 51).

> construindo a história a partir da visão da elite política, econômica e intelectual do estado. Nesse contexto, há grupos sociais que, não somente foram deixados à margem dessas narrativas oficiais, mas também foram relegadas ao esquecimento e, por muitas vezes, considerados inexpressivos ou mesmo inexistentes, caso dos indígenas e dos negros, contribuindo para que a historiografia do Rio Grande do Norte tornada hegemônica tratasse de invisibilizar os grupos étnicos não europeus (LIMA, 2019, p. 52-53).

Apesar de destacar a escrita de Lyra e Pombo, ambos, respectivamente, vinculados a instituições como Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) e Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (IHGRN), institutos que buscam, a partir da atuação de seus associados, interpretar o Brasil e o Rio Grande do Norte com a finalidade de se construir uma historiografia local e nacional, mas sobretudo de caráter oficial. Lima (2019) concentra esforços, especificamente em seu segundo capítulo, para compreender a produção intelectual de Luís da Câmara Cascudo, em especial a questão/problemática que, apresentada por esse folclorista potiguar, orbita em torno da presença ou da ausência da população negra no Estado do Rio Grande do Norte.

> Cascudo descreve e analisa uma situação, que pode ser observada no cotidiano da sociedade, na tentativa de provar que a questão étnica não se configura um problema no estado. No seu ver, as hierarquias sociais não teriam qualquer relação com a questão racial, pois quanto mais bem-sucedido o cidadão, mais ele seria digno de respeito. Portanto a questão não é ser negro, desde que procedesse adequadamente e amealhasse alguma fortuna, não haveria impedimento para que alcançasse melhor condição social, forjando o entendimento que se aproxima da ideia de uma pretensa democracia racial. Afinal, se raça não é um critério de julgamento, isso significa que não haveria racismo no Rio Grande do Norte, premissa que tem sido repetida há gerações, com enorme impacto sobre o ensino de História do RN (LIMA, 2019, p. 52).

O destaque dedicado à produção de Cascudo revela a preocupação com uma narrativa que tenta apagar a presença e, consequentemente, as contribuições culturais, científicas, religiosas, filosóficas, entre outras, que a população negra nos deixou enquanto legado. Mais que isso, como não se consegue apagar a presença, pois, nesse caso, a própria ausência se torna uma presença que se instala e incomoda, as reflexões desenvolvidas por Cascudo caminham, também, em direção a defesa de uma pretensa democracia racial. As ausências declaradas por Cascudo, segundo Lima (2019) impacta, a partir dos materiais e práticas didático-pedagógicas, o ensino da História do RN, ou seja, dentro da nossa "história oficial", por muito tempo, o negro não existia e quando era dado o direito de existência, as vivências

dessa população eram marcadas por uma narrativa que não desconsiderava a questão racial um ponto de leitura importante. Segundo Cascudo (1955) a questão econômica moldava as relações sociais no RN, a étnico-racial não. “Essa leitura elitizada da História é suscetível a diversas críticas, em especial, quando se tenta apagar a presença dos negros na história, diminuindo a sua participação na formação social do estado por meio de afirmações contundentes” (LIMA, 2019, p. 54).

Presentemente, faz-se necessário retomar um questionamento já exposto neste trabalho, é este: afinal, de onde surgem as dificuldades de autoidentificação étnico-racial apresentadas por alguns estudantes pretos e pardos do ensino médio da EEDRA? O apagamento da história negra dentro da historiografia do Rio Grande do Norte fabricada por Cascudo (1955), como Lima (2019) evidencia, impacta sobre o ensino de História do Rio Grande do Norte, logo, pode inculcar na população negra do Estado dúvidas que ainda pairam sobre nosso imaginário social. Se no Rio Grande do Norte não tem pessoas negras, eu sou o quê? Como me identificar étnico-racialmente? A resposta dada ao primeiro questionamento, segue a mesma, as dificuldades podem surgir como consequência da tentativa de apagamento total da história e memória da população negra aqui existente, ou seja, dos silenciamentos, dos pagamentos e das ausências.

No entanto, vale salientar que a tentativa de apagamento do mundo de sociabilidades criadas pela população negra não acontece apenas no Estado do Rio Grande do Norte. Afinal, a política do branqueamento populacional foi uma ideologia que circulou por todo território nacional brasileiro. No título de sua pesquisa de mestrado, o professor-pesquisador Martins (2018) nos coloca a seguinte indagação: “Se eu não sou negra, eu sou o quê?”. A pergunta feita surge como consequência da violência racial lançada sobre os corpos e mentes das populações negras que enfrentaram e ainda enfrentam uma estrutura social, política, religiosa e econômica extremamente racializada e desigual em sua proposta. Mediante o questionamento acima colocado, Martins (2018), que toma como objeto de estudo a identidade étnico-racial dos estudantes de Ensino Médio da Escola Estadual CAIC Maria Alves Carioca, localizada na periferia da cidade de Fortaleza–CE, nos adverte sobre a importância de problematizar as identidades étnico-raciais dos estudantes com os quais atuamos, como professor de História, dentro das nossas escolas. Estabelece diálogo direto com a pesquisa que busco desenvolver, pois ambas tomam como questão de estudo a identidade étnico-racial, sobretudo dos estudantes negros.

É importante salientar que apesar dos pontos de aproximação entre nossas pesquisas, cada uma delas têm suas particularidades, o que implica em investigação e resultados

diversos. O primeiro distanciamento que podemos evidenciar entre esta e a pesquisa desenvolvida por Martins (2018), sem dúvida, é a questão do espaço. Martins investiga a realidade de estudantes do Estado do Ceará (CE), esta pesquisa, por sua vez, existe dentro da realidade do Rio Grande do Norte, Estado que, como adverte Lima (2019), sofreu, a partir da narrativa construída enquanto "história oficial do Estado", um apagamento da questão étnica e racial negra e indígena.

No mais, a realidade escolar experienciada por Martins, a título de exemplo, é díspar da que vivencio na EEDRA, pois o "desenho" que ele apresenta em sua pesquisa são de estudantes que possuem uma leitura racial apurada e se organizam enquanto coletivo negro. A formação estudantil na EEDRA, por sua vez, não manifesta um cenário tão favorável, afinal a instituição ainda caminha para superar problemáticas como o silenciamento e a lembrança sazonal que tais debates assumem em seu currículo prescrito e em ação efetiva.

> Destaco a existência de uma nova geração de jovens que atua a partir da criação artística e da elaboração discursiva na perspectiva de promover o orgulho de ser preto/preta, utilizando, notadamente, mídias digitais como estratégia de divulgação de suas criações e discursos. Consequentemente, uma rede de comunicação entre pretos que afirmam sua identidade étnico-racial tem se potencializado e gerado resultados que se evidenciam, por exemplo, na comunidade discente da escola onde leciono. Devo assinalar que, entre meus alunos, há um grupo ativo de estudantes que se orgulha de ser preto. Para eles, é "odara" vestir "roupas de preto", falar sobre cosmovisão africana, usar turbantes, ir a shows de artistas negros e cantar músicas de protesto social. Conquanto a problemática desta pesquisa tenha partido da constatação de que a maioria dos estudantes manifestou aversão à categoria preto(a), é importante assinalar que essa aversão não foi unânime e que a atitude de empoderamento de estudantes negros tem prevalecido desde aquela abordagem do segundo semestre de 2016. Se há um contraponto, é preciso considerá-lo. É preciso buscar compreendê-lo, em respeito à realidade que se tem na escola (MARTINS, 2018, p. 53).

A existência de uma nova geração sensível ao debate sobre as questões que rodeiam a problemática étnico-racial é realidade dentro da EEDRA, mas desejamos ir além. O relato posto por Martins é inspiração aos professores que, assim como eu, ainda não encontram discentes amadurecidos e empoderados sobre quem são etnicorracialmente. O fortalecimento das identidades dos estudantes pretos e pardos depende de uma real "virada de jogo" em prol da construção de um ensino escolar combativo a qualquer tipo de violência racial. Mais que isso, que positive a identidade negra dos estudantes a fim que esses possam proferir com orgulho, assim como fazem os estudantes negros que compões o grupo de estudo "É Tempo de História" orientado pelo professor Martins, o quanto é "odara" ser negro, se conectar com sua potência ancestral e usá-la enquanto instrumento de empoderamento individual e coletivo.

É importante salientar que apesar dos pontos de aproximação entre nossas pesquisas, cada uma delas têm suas particularidades, o que implica em investigação e resultados diversos. A realidade escolar experienciada por Martins, a título de exemplo, é díspar da que vivencio na EEDRA, pois o "desenho" que ele apresenta em sua pesquisa são de estudantes que possuem uma leitura racial apurada e se organizam enquanto coletivo negro. A formação estudantil na EEDRA, por sua vez, não manifesta um cenário tão favorável, afinal a instituição ainda caminha para superar problemáticas como o silenciamento e a lembrança sazonal que tais debates assumem em seu currículo prescrito e em ação efetiva.

A escrita de Lima (2019) e Martins (2018) orientam sobre a necessidade de se pensar um momento de formação para os estudantes pretos e pardos do ensino médio da EEDRA. A tentativa de apagamento da identidade negra no Estado do Rio Grande do Norte apresentada por Lima (2018) e a importância do empoderamento do povo negro apresentada por Martins (2019) me mobiliza à ação. Essa, por sua vez, se configura como mais uma etapa indispensável para continuarmos a construção do produto final deste estudo. Dessa forma, surge a oportunidade de pensar e construir momentos formativos para que os estudantes pudessem ampliar seu vocabulário e apurar sua compreensão sobre a importância de problematizar e compreender nossas identidades étnico-raciais, assim como perseguir a edificação de uma educação antirracista. Surgiram, dessa maneira, os encontros com os estudantes, momentos que receberam ora o formato de rodas de conversas, ora de formação/letramento étnico-racial.

Essas etapas do processo, formações, rodas de conversas e oficina, possibilitou a confecção de um produto didático-pedagógico que trabalhasse e revelasse em seu processo criativo a identidade e cosmovisão dos estudantes envolvidos. Todos esses esforços e produções desembocaram, destarte, na elaboração do *caderno de contos: dos nossos nós, nós entendemos*.

Ao longo desta produção, desde os seus primeiros passos até o último dos quatro encontros realizados com os discentes do ensino médio da EEDRA, tornou-se evidente o interesse dos estudantes em desenvolver e expandir os debates travados para além da minha pesquisa de mestrado. O desejo, de imediato, se mostrou coletivo, pois eu mesmo não pretendo, como já afirmei, abdicar dessa ação enquanto movimento contínuo e permanente dentro da escola. Assim surge o primeiro grupo de estudo sobre educação para as relações étnico-raciais da EEDRA. O desejo de fala apresentado pelos estudantes me mobiliza à caminhada e é a partir desse estímulo que a luta se fortalece. Com direito a fala, as histórias de vida brotam, nem sempre sobre si enquanto sujeito subjetivo, mas sobre seu povo,

familiares, colegas, amigos, vizinhos, entre outros sujeitos que por serem semelhantes a esses eram e são, em alguma medida, eles mesmos. Assim sendo, algumas histórias compartilhadas foram concluídas com o seguinte dizer: "*não é sobre mim, mas poderia ser*".

A partir das minhas observações empíricas cotidianas percebidas durante as aulas de História e dos resultados obtidos por meio dos questionários aplicados aos estudantes do ensino médio da EEDRA, constatei a singularidade das vivências experienciadas pelos estudantes negros. Entretanto, a presença da singularidade nos processos vividos não anula, em nenhuma instância, a possibilidade dessas vivências assumirem um caráter também coletivo. A experiência vivida denuncia seu aspecto coletivo assim que anunciada é, ou seja, quando revelada por meio da escrita ou da fala. É a partir desse momento, quando esses sujeitos tomam para si o direito à fala, que os distanciamentos colocados pela singularidade abrem espaço para os encontros, reconhecimentos e aproximações agora apresentados pela dimensão coletiva. O estudante "A" se vê no relato verbalizado pela estudante "B", eles, dentro do processo de fala e escuta, ao balançarem a cabeça, se reconhecem no discurso proferido. Esse aspecto coletivo na experiência vivida e compartilhada pelos estudantes pretos e pardos, na EEDRA, por sua vez, não é um fenômeno raro. Muito pelo contrário, como aqui já foi anunciado: "existe uma vontade de falar, por si e sobre si". Por fim, o relato que é sobre si, sobre o eu, dentro da partilha, se torna também sobre o outro, sobre nós.

Assumir o direito de fala pode ser um ato epistêmico revolucionário quando este propõe um rompimento com o que se encontra escrito na página 5 do Projeto Político Pedagógico (2023) da EEDRA, que os estudantes apresentam um certo declínio intelectual e reflexivo. O momento que marca a mudança de postura e atitude que identifica o sujeito que apenas sofre a ação para o sujeito que também a pratica, me faz lembrar a escrita da intelectual negra Conceição Evaristo, quando a mesma disserta sobre escrevivência. A escrevivência pode ser lida como a atitude "em que a agente, o sujeito ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade" (EVARISTO, 2020, p.39).

> Afirmo que a Escrevivência não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si, que se limita a uma história de um eu sozinho, que se perde na solidão de Narciso. A Escrevivência é uma escrita que não se contempla nas águas de Narciso, pois o espelho de Narciso não reflete o nosso rosto. E nem ouvimos o eco de nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes. O nosso espelho é o de Oxum e de Iemanjá. Nos apropriamos dos abebés das narrativas míticas africanas para construirmos os nossos aparatos teóricos para uma compreensão mais profunda de nossos textos. Sim, porque ali, quando lançamos nossos olhares para os espelhos que Oxum e Iemanjá nos oferecem é que alcançamos os sentidos de nossas escritas. No abebé de Oxum, nos descobrimos belas, e contemplamos a nossa própria

> potência. Encontramos o nosso rosto individual, a nossa subjetividade que as culturas colonizadoras tentaram mutilar, mas ainda conseguimos tocar o nosso próprio rosto. E quando recuperamos a nossa individualidade pelo abebé de Oxum, outro nos é oferecido, o de Iemanjá, para que possamos ver as outras imagens para além de nosso rosto individual. Certeza ganhamos que não somos pessoas sozinhas. Vimos rostos próximos e distantes que são os nossos. O abebé de Iemanjá nos revela a nossa potência coletiva, nos conscientiza de que somos capazes de escrever a nossa história de muitas vozes. E que a nossa imagem, o nosso corpo, é potência para acolhimento de nossos outros corpos (EVARISTO, 2020, p. 38-39).

Assumir o pensar, a reflexão e a ação sobre si, sobre os seus e sobre o mundo o qual estamos inseridos é atitude que rompe com rituais silenciosos e com a pretensão de lançar sobre a existência do povo negro um "falado infantilizado", desmistifica mitos erroneamente construídos e potencializa o futuro que pode encontrar na ancestralidade sua mais poderosa ferramenta de transformação identitária e societária.

O conceito de escrevivência se torna ponto orientador para este trabalho a partir do momento que largamos mão de observá-lo enquanto uma produção limitada ao narcisismo, ao ego ou, ainda, a uma literatura ou ficção de si, somente. Não há como confundir escrevivência com escrita narcísica, pois a primeira revela, de forma muito evidente, um aspecto coletivo próprio do seu processo de construção desconhecido por qualquer produção narcísica, onde a beleza que se contempla se perde em si, ou seja, é um processo limitadamente individual que passeia por caminhos onde o egoísmo quase sempre se faz elemento presente e dominante. No mais, segundo Evaristo (2024), em entrevista dada ao programa Roda Viva[44], "o espelho de Narciso não reflete o nosso rosto. A beleza negra nunca foi reconhecida por meio dele. Ela é reconhecida por meio de um movimento nosso de autoestima". A escrevivência não pode ser encarada, dessa forma, como a história de um sujeito, mas de uma coletividade que se observa em seus semelhantes e ao fazer esse movimento de reconhecimento, consequentemente, se humaniza por meio da conexão e relação com o outro. Como declara a filosofia Ubuntu[45], "Eu sou porque nós somos".

---

[44] No Roda Viva, Elisa Lucinda, Ana Cristina Rocha, Adriana Ferreira Lima, Vera Magalhães, Pedro Henrique França e Paulo Werneck perguntam à escritora Conceição Evaristo sobre seu processo de criação. Evaristo conta sobre a "escrevivência", a forma de escrever por meio de vivências, de uma palavra, uma música ou uma escuta. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Wnu2mUpHwAw Acesso em 20 de junho de 2024.

[45] "Uma das vertentes da filosofia africana difundidas na atualidade, que se acredita ser um referencial potente e fértil para criação de outros caminhos para a educação" [...] "O primeiro elemento (*ubu*) expressa a existência em geral, abstratamente considerada, mas que só é compreendida a partir da sua manifestação concreta expressa pelo segundo elemento (*ntu*). Por isso, embora exista essa diferença, ela não representa uma separação irreconciliável, mas, ao contrário, uma unidade ontológica de dois aspectos da existência. Essa correlação entre uma existência geral abstratamente considerada e sua existência concreta nunca é estática, mas sim dinâmica, de forma que ubuntu é um gerúndio e expressa um "estar sendo"" (MATOS; OLIVEIRA, PAIVA, 2023, p. 9).

> Nessa perspectiva, a proposta é estabelecer um diálogo sobre os processos históricos que influenciaram, e ainda influenciam, diretamente na construção de currículos, práticas pedagógicas, formação de professores, dentre outros, que estão relacionados à construção do conhecimento humano e suas matrizes epistemológicas e ontológicas. Refletir sobre o papel da educação, especialmente relacionado às temáticas que dizem respeito à população africana e afro-brasileira e a educação das relações étnico-raciais, é fundamental para que novas práticas pedagógicas reivindiquem teorias emancipatórias e críticas, nas quais o ser humano e o "nós" coletivo estejam no centro das discussões e da formação. Práticas que sejam capazes de romper com dogmatismos educacionais de inspiração e criação eurocêntrica (MATOS; OLIVEIRA, PAIVA, 2023, p. 4).

O discurso ou narrativa elaborada a partir da escrevivência oferece aos estudantes negros o que foi negado pela História presente nos livros e materiais didáticos, a possibilidade de se ver ali, representado pelas palavras que tomam conta do papel e produzem a narrativa a ser consumida. Mais que isso, oferece aos estudantes negros acesso à história, à memória e à cultura dos seus semelhantes que, por vezes, foram colocados à margem do publicável. O resgate da História e cultura do povo negro, africano e afro-brasileiro, é ação que possibilita o fortalecimento das identidades desses sujeitos. Afinal, não há como falar em escrevivência e negligenciar as identidades da população negra.

Superadas as reflexões iniciais, sigamos com a prática. Para melhor compreender as dúvidas apresentadas pelos estudantes pretos e pardos da EEDRA sobre sua identidade étnico-racial foi necessário dialogar com eles. Assim, alguns estudantes que contribuíram com esta pesquisa em sua etapa inicial, resolução dos questionários diagnósticos, foram convidados a participarem do segundo momento realizado na escola, os encontros realizados nos mês de março de 2024. Tais encontros, por sua vez, assumiram ora formato de rodas de conversas, onde os estudantes puderam falar e ouvir, respectivamente, sobre suas vivências individuais e a de seus colegas de escola; ora formato de formações, pois buscamos historicizar a identidade negra enquanto resultado de processo relacionais inseridos em contextos marcados por relações de poder.

> O encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. E já que o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outros. Não pode também converter-se num simples intercâmbio

> de ideias, ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também uma discussão hostil, polêmica entre homens que não estão comprometidos nem em chamar ao mundo pelo seu nome, nem na procura da verdade, mas na imposição de sua própria verdade. (FREIRE, 1979, p.42)

Quando as dúvidas brotam, o diálogo é uma importante ferramenta que podemos acessar para trabalharmos e tentarmos superar as mesmas. Afinal, filosoficamente falando, a dúvida deve cumprir essa função, mobilizar diálogos e reflexões que podem nos dar passagem livre a outras possibilidades de encararmos e experimentarmos o mundo. De alguma forma, as dúvidas que brotam, ao buscarem, por meio do diálogo, serem compreendidas, conseguem, em alguma medida, ampliar nossa cosmovisão. O diálogo, por sua vez, dentro e fora do espaço escolar, é uma ferramenta pedagógica potente e indispensável, por ter a possibilidade de superar, como adverte Freire (1997), a prática de depósito ou intercâmbio de ideias acabadas, verdades próprias e absolutas. Dessa forma, o contato com o outro, por meio do diálogo, pode alterar nossa forma de experimentar o mundo e as relações que construímos a partir do convívio em sociedade. Como afirma Freire (1979), encontra-se uma necessidade existencial no diálogo. Mas afinal, que diálogo é este? Como ele se dá e quais suas finalidades?

Ao pensarmos o diálogo como ferramenta de transformação societária, não caminhamos ao encontro da discussão hostil e egocêntrica que busca, a todo custo, impor verdades pessoais à esfera coletiva. Ao contrário, perseguimos o diálogo que está aberto à escuta, reflexão e ação. Dessa forma, seja na oralidade ou na escrita, os sujeitos envolvidos no processo dialógico podem e devem se permitir à escuta e à compreensão da experiência alheia e, sem julgamentos infrutíferos, se reconhecerem uns nos outros como se, como consequência da primeira permissão, se observassem através do abebé de Iemanjá que acolhe nossa potência enquanto seres que se fortalecem no contato com o outro, na partilha, na coletividade.

O professor, ao assumir seu papel de mediador e condutor do diálogo em sala, deve encarar o processo dialógico, fala, escuta e reflexão, como uma ferramenta didático-pedagógica capaz de produzir conhecimento inteligível e autêntico. Ao ensinar sobre o conceito de raça, por exemplo, é indispensável que o mediador conduza o diálogo dentro de uma compreensão histórica, ou seja, situado no espaço e no tempo. Ao lançar a possibilidade de fazer os estudantes refletirem sobre as mudanças e permanências ao longo do tempo e em diferentes espaços, dialogamos e refletimos sobre o mundo de sociabilidades que nos cerca

como resultado de uma construção histórica repleta de disputas que determinam quais histórias e sujeitos merecem, respectivamente, ser contadas e assumir lugares de destaque e poder. O diálogo, serve, dessa forma, para mediatizar a construção de um conhecimento que não impõem uma verdade, mas faz refletir sobre a estrutura. Um conhecimento que valoriza a coletividade como sendo mais um elemento essencial do processo.

> A partir da presença do outro que fala compreendemos que ubuntu, enquanto um processo ontológico e epistemológico de uma filosofia africana, pode ser uma possibilidade ou alternativa pedagógica para o ensino da educação para as relações étnico-raciais no Brasil. Um ensino que perpassa todos os níveis e modalidades de educação, aqui especialmente a formal, compreendendo o papel essencial da escola (e das academias) na construção de uma sociedade e de uma humanidade mais solidária, baseada na coletividade e no "nós". O nós (coletivo), em ubuntu, vem antes das particularidades. Logo, a construção deste "nós" reivindica ou exige o diálogo entre todos (outros) seres falantes e existentes, somente assim, é possível se alcançar a pluriversalidade (MATOS; OLIVEIRA, PAIVA, 2023, p. 10)

O diálogo, agora, toma a centralidade desta pesquisa. Para tanto, foram realizados 4 encontros, 3 em formato de formações e rodas de conversas e um em formato de oficina. Os encontros aconteceram, respectivamente, nos dias 02, 09, 16 e 23 de março de 2024. Para esse momento, os estudantes foram previamente selecionados e convidados, ou seja, podiam ou não aceitar o convite. Nos momentos de formação e rodas de conversas foram debatidos conceitos e categorias como o de raça, etnia e identidade, Munanga (2003); miscigenação brasileira e política do branqueamento, Munanga (2020) e Abdias do Nascimento (2016); preconceito de marca e racismo por denegação, Oracy Nogueira (1998) e Lélia Gonzalez (2020). Ainda durante os encontros realizados em março, o último foi feito em formato de oficina. Denominada *Empretecendo Nossas Referências,* as ações desenvolvidas buscaram ir ao encontro do que Meneses e Munanga nos orientam, da positivação da representação da população negra. Em especial dos estudantes e sujeitos que circulam pela EEDRA. Dessa forma, foram apresentadas personalidades negas que, a partir da sua produção, contribuíram positivamente para a construção de uma sociedade antirracista e/ou que serviram de inspiração para os estudantes pretos e pardos que ajudaram diretamente na realização dos encontros, em particular, da oficina.

O momento de formação mostrou-se necessário, pois, entre outros motivos, enquanto professor atento ao debate étnico-racial, percebia que os estudantes ainda confundiam os conceitos apresentados acima. Falas como, por exemplo: *"*Ah, mas todos somos iguais, pois

só existe uma raça, a humana", "qual a diferença entre raça e etnia?", "eu tenho pele escura, mas ainda não sou negro", "hoje, eu acho que os negros cometem mais racismos contra os próprios negros do que os brancos", "minha mãe me disse que não é legal chamar uma pessoa de negra. Isso é racismo?", "eu não sei se eu sou pardo, negro ou preto", "Tem gente que diz que eu sou preto e outras pessoas já falam que eu sou só negro claro, quase um pardo", "existe pessoa parda ou pardo é cor de papel?", entre outras, colocavam em evidência a falta de um letramento racial que possibilitasse aos estudantes compreender que etnia e raça, por exemplo, são conceitos que possuem semânticas distintas e são ideologicamente produzidos. E mais, possuem uma historicidade que deve ser colocada em análise.

Para viabilizar o diálogo na perspectiva de trabalharmos em cima das dúvidas e falas doadas pelos próprios estudantes, pensei nesses encontros. Reafirmo que os encontros são guiados por dois objetivos principais: o primeiro é fazer com que os estudantes refletirem sobre a estrutura posta como uma construção histórica permeada por disputas ainda em processo; já a segunda é gerar uma reflexão sobre o nós, a coletividade, o encontro com o outro, o reconhecimento e, sobretudo, a construção de um conhecimento escolar pensado a partir de suas experiências enquanto sujeitos individuais e coletivos. No mais, é essencial que, ao se notar "grupo", os estudantes também percebam que, coletivamente, eles podem e devem, em alguma medida, assumir as disputas postas no presente, ou seja, se compreender enquanto indivíduo que se faz coletividade para fortalecer uma disputa política que pode definir qual ordem societária teremos no futuro.

Os encontros aconteceram às terças-feiras, nas datas previstas. Por questões de disponibilidade dos estudantes e estrutura da própria escola, foram realizados durante o turno vespertino, das 13:00 às 15:00, horário o qual os discentes estudam. Dessa forma, os discentes precisaram ser liberados de sala, movimento que se deu sem nenhuma resistência por parte da gestão ou corpo docente.

2.2 Processo de construção do material didático: o diálogo com os estudantes

2.2.1 O primeiro encontro

O primeiro encontro aconteceu no dia 05 de março de 2024, na própria escola, sala de multimídia, e contou com a participação de 22 estudantes pretos e pardos das mais variadas turmas do ensino médio da EEDRA. Apesar de ser colocado como o primeiro encontro, os

discentes presentes no momento já conheciam o desenvolvimento da minha pesquisa em sua forma e conteúdo. Afinal, muitos deles pensam e contribuem para que este projeto aconteça desde seus primeiros movimentos.

Como os encontros foram pensados para serem momentos de formação sobre os debates que rodeiam a temática étnico-racial na EEDRA e no Brasil, precisou-se selecionar alguns conceitos e categorias que julgo indispensáveis no processo de reflexão e compreensão dessa temática que atravessa a formação do nosso país, assim como o nosso imaginário social. Dito isso, as categorias e os conceitos colocados para o primeiro encontro mantém relação direta com os questionamentos lançados por alguns discentes pretos e pardos no decorrer das aulas de História, mas sobretudo durante a aplicação dos questionários diagnósticos. Uma das perguntas feitas assume, inclusive, o título desta pesquisa[46]. Mais ainda, se configura enquanto pergunta problema que orienta todos os debates teóricos e ações práticas desenvolvidas durante o tempo que a pesquisa se fez presente no espaço escolar da EEDRA.

Para esse primeiro encontro, os conceitos lançados à reflexão e ao diálogo foram: raça, racismo, etnia e identidade. Para orientar os debates construídos nesse primeiro encontro foi utilizado, enquanto fundamentação teórica, a escrita e fala do intelectual negro Kabengele Munanga na ocasião de sua palestra no 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação, sobre o tema "Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia".

Nos primeiros 20 minutos desse encontro, entre 13:00 e 13:20, os estudantes foram acolhidos, realizaram o credenciamento e organizaram-se em seus lugares. Superada essa etapa, inicia-se um momento de exposição dos conceitos a serem trabalhados. Durante a exposição, entre 13:20 e 14:20, os estudantes foram orientados a se sentirem à vontade para intervir e fazer apontamentos sempre que julgarem necessário. Os conceitos foram colocados para debate. Nesse momento, a teoria se entrelaça com a vida prática, pois é a partir do debate teórico que as experiências individuais e coletivas surgem e se tornam, também, elemento integrante das reflexões, debates e diálogos em curso. Neste momento, buscou-se historicizar os conceitos apresentados, fazer compreender que estes são construções históricas ideologicamente viciadas e não acabadas, mas que estão em constante mudança. Para tanto, se tornou movimento indispensável convocar Munanga para essa discussão, pois o mesmo, diretamente, responde aos questionamentos apresentados pelos discentes.

[46] "Professor, eu sou preto ou pardo? Não consigo me identificar!".

Afinal, somos todos da raça humana? Atualmente, o conceito de raça, quando referido às populações humanas, não tem validade no campo das ciências naturais, mas estabeleceu-se como um objeto de estudo das ciências sociais, elemento importante para debater e criticar as desigualdades existentes entre as raças na sociedade.

> Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje , nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou "raças sociais" que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (MUNANGA, 2003, p. 6).

O termo raças humanas, mesmo após sua "invalidação" no campo das ciências naturais, permanece válido como objeto de estudo para outras ciências, em particular as sociais, ao permitir compreender justamente o que Munanga (2003) nos adverte na citação acima, a face não proclama dos conceitos ideológicos e as relações de poder e dominação configuradas entre os grupos sociais em cena. Dessa forma, a criticidade nos ajuda a combater discursos genéricos e mitos que não se sustentam quando submetidos a um olhar científico comprometido com uma leitura social e étnico-racial alicerçada na empiricidade. A fala que outrora declarava que somos todos de uma só raça, a humana, agora é seguidamente contextualizada, pois já se compreende o que passou e o que ainda permanece, a existência das denominadas "raças fictícias ou sociais".

Tornar inteligível para os estudantes essa leitura social repleta de criticidade é movimento que não podemos prescindir quando pretendemos perseguir uma educação como prática para a liberdade, antirracista e que emancipa o olhar e imaginário dos discentes no que se refere a forma de contemplar o mundo e as relações nele estabelecidas. O domínio da teoria nos possibilita, na fala e na ação, uma postura mais firme que não se abre a uma negociação que invalide ou desconsidere a urgência do desenvolvimento de uma educação escolar antirracista.

Para além do caráter formativo, o encontro também foi pensado para ser uma roda de conversa. Dessa forma, das 14:20 até às 14:50, o direito à fala foi direcionado aos estudantes. O pouco tempo de fala e escuta superou as expectativas. Os relatos surgiram, as escutas também, mas o momento que mais se destacou foi o do reconhecimento. Usávamos, naquele momento, o que Conceição Evaristo (2020) nos traz enquanto aparato teórico para desenvolver sua noção de escrevivência, o abebé de Iemanjá. A fala compartilhada pelo estudante "A", respingou e refletiu no estudante "B" e foi assim, por meio do compartilhamento e reconhecimento, que o processo de construção de conhecimento se deu.

Em nosso primeiro encontro, um dos estudantes presentes, que denominei como discente "X", verbalizou a seguinte frase: "eu nunca sofri racismo". No entanto, os relatos seguiram e o oposto foi declarado: "eu já! Nunca pude usar meu cabelo natural, pois as pessoas falavam mal. Ele sempre foi raspado, preso ou com muito creme". O último relato gerou no discente "X" uma reflexão que o fez repensar sua experiência enquanto sujeito negro inserido em uma sociedade estruturalmente racista. Logo, ele retificou sua própria fala: "verdade, isso acontece comigo também". Os apontamentos e as reflexões foram lançados à "mesa". Os debates foram finalizados com êxito.

Por fim, para concluirmos o momento, foi entregue um desafio aos discentes. Segundo Kabenguele Munanga (2005), podemos combater a ideologia racista a partir da construção de uma ideia positiva sobre o que é ser negro, ou seja, precisamos contar outras histórias sobre os povos negros, histórias que revelem as potencialidades dessa população. Destarte, o desafio foi pesquisar uma personalidade histórica que, a partir da sua trajetória de vida e produção intelectual, contribuiu positivamente para a construção de uma sociedade antirracista ou/e impactou positivamente na construção da identidade étnico-racial dos estudantes. No mais, cada discente ficou responsável por apresentar ao grupo, no próximo encontro, a personalidade a qual escolheu como símbolo de luta e inspiração.

O primeiro encontro foi finalizado na certeza que construímos, coletivamente, por meio de processo formativo e relatos compartilhados, conhecimento escolar contextualizado. Os estudantes ali presentes já conseguiam compreender a diferença entre raça e etnia, a existência de raças sociais, a forma como o racismo impacta na construção da nossa identidade enquanto sujeitos negros e, sobretudo, se mostravam capazes de refletirem sobre as experiências dos outros como sua e vice e versa, ou seja, foi germinado, a partir, também, desse primeiro encontro, um sentimento e noção de coletividade.

3.2.2 O segundo encontro

O segundo encontro aconteceu no dia 12 de março de 2024. Para esse momento foi apresentado o conceito de miscigenação e a categoria de política do branqueamento, ambos abordados por meio da escrita de dois grandes intelectuais negros, Kebenguele Munanga (2020) e Abdias do Nascimento (2016) em suas respectivas produções, "Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional *versus* identidade negra" e "O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado". É Importante salientar que a leitura do conceito e da categoria trabalhada neste momento está totalmente vinculada ao contexto brasileiro, ou seja, estuda-se a miscigenação à brasileira, assim como a política de branqueamento populacional aqui configurada.

Os 20 minutos iniciais, das 13:00 às 13:20, foram destinados ao acolhimento dos estudantes. Logo após, inicia-se a exposição do conceito e categoria a serem trabalhados. A exposição aconteceu das 13:20 às 14:30, e os estudantes mostraram-se bastante envolvidos com o debate teórico proposto, em especial, quando foi abordado "o desejo pela brancura" e "a recusa da negritude" que, infelizmente, permeia nosso imaginário social, o meu e o de muitos estudantes ali presentes. O envolvimento com a teoria desenvolvida por meio do debate posto despertou, certamente, a atenção dos discentes, pois silenciosamente refletiam sobre o que estava sendo exposto, mais que isso, romperam o silêncio que seguia a reflexão e, por diversos momentos, tomaram a fala. Ao falarem sobre suas experiências relacionadas ao desejo de ser branco, ora querendo embranquecer, ora sendo embranquecidos por terceiros, os estudantes perceberam, mais uma vez, que a vivência dele era, também, a de muitos discentes ali presentes. O "eu" se tornou o "nós" e não foi só a conjugação que se alterou, pois o que a noção de coletividade origina é diálogo e conhecimento autêntico.

O momento expositivo começou com o seguinte questionamento: O que é miscigenação? E mais, existe algo de errado nesse processo? Para os estudantes, miscigenação acontece quando "uma pessoa negra e branca se juntam e têm um filho". E mais, para eles "não existe nada de errado dentro do processo de miscigenação, pois as pessoas são livres para se amar e se relacionar com quem elas quiserem". A partir das respostas dadas pelos discentes, pude iniciar a problematização do conceito de miscigenação à brasileira, ou seja, esse conceito imbricado por uma política do branqueamento populacional que visava aniquilar o fenótipo negro presente em nossa população. Dessa forma, tal problematização buscou fazer compreender que o processo de miscigenação perpetrado no Brasil não foi, em sua totalidade, um processo natural, mas, demasiadamente,

ideológico onde se buscava, como afirma Munanga (2020), aniquilar a presença negra no Brasil.

> Acreditava no nascimento de um povo tipicamente brasileiro, que resultaria da mestiçagem entre essas três raças e cujo processo de formação estava ainda em curso. Mas, desse processo de mestiçagem, do qual resultará a dissolução da diversidade racial e cultural e a homogeneização da sociedade brasileira, dar-se-ia a predominância biológica e cultural branca e o desaparecimento dos elementos não brancos (MUNANGA, 2020, p. 55).

Ao encontro das palavras escritas por Munanga, o intelectual negro Abdias do Nascimento (2016), acrescenta que política de branqueamento da população brasileira foi ação efetiva e concreta que sustentava suas bases ideológicas em teorias racistas desenvolvidas no século XIX. O desejo era embranquecer a população, se livrar da mancha negra e alcançar, como projeta Modesto Brocos[47], uma redenção nacional. Dessa forma, tanto Munanga (2020) quanto Nascimento (2016), intelectuais que dedicaram grande parte de sua produção científica aos estudos das questões étnico-raciais no Brasil, consideram que a miscigenação aos moldes brasileiros não beneficiou, em nada, a população negra aqui existente. Muito pelo contrário, as intenções e atuações que, respectivamente, orientaram e efetivaram a política do branqueamento dentro do processo de miscigenação aqui configurado se mostrou, desde seu início, desigual e de caráter abertamente racista em sua forma e conteúdo. Biologicamente, sem bases científicas, essa política não se efetivou, mas nos legou um desejo/problema que até hoje habita o imaginário social de parte da população negra no Brasil.

O desejo pela brancura é revelado na fala dos estudantes. Esses, assim como outrora eu mesmo declarei, ainda declaram: “sempre quis ter os olhos azuis”, “eu lembro que queria ter olhos verdes”, “evitava sair no sol para não ficar mais preta do que já sou”, “eu lembro

---

[47] “A crítica carregada sobre a tela do espanhol Modesto Brocos (1852-1936), radicado no Brasil por mais de 40 anos, tem sua razão de existir. A pintura foi feita pouco depois de declaradas a abolição da escravidão e da instituição da República no país. No caminho para um suposto progresso, o Brasil adotava a Europa branca como referência. Sua população, no entanto, pouco se assemelhava à europeia. O negro representava, aos olhos de boa parte da intelectualidade, o passado e o atraso. Surgiram no século 19 as chamadas teorias científicas do branqueamento, propondo como solução para o problema misturar a população negra com a branca, incluindo os imigrantes europeus, geração por geração, até mudar o perfil “racial” do país, de negro a branco. O quadro “A Redenção de Cam”, reverenciado e premiado em sua época, é considerado uma representação visual dessa tese. Literalmente no caso do médico e diretor do Museu Nacional, João Batista de Lacerda (1846-1915). No Congresso Universal das Raças, realizado em Londres, em 1911, a pintura ilustrou um artigo de sua autoria sobre branqueamento. Ele assim descreveu a imagem: “O negro passando a branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças” (RONCOLATO, 2018). Disponível emhttps://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/06/14/A-tela-%E2%80%98A-Reden%C3%A7%C3%A3o-de-Cam%E2%80%99 .-E-a-tese-do-branqueamento-no-Brasil Acesso em: 03 de junho de 2024.

que falavam que para deixar o nariz fino era só colocar um prendedor de roupa no nariz. Eu já fiz isso", "eu sempre achei a pele branca mais bonita", "Hoje até gosto da minha pele, mas às vezes eu queria ter a pele mais clara", "sempre tive vontade de ter cabelo liso, bem soltinho, sabe?". Todas essas falas me atravessaram de forma potente, pois, em alguma medida, os desejos verbalizados pelos estudantes eram os meus. O racismo, enquanto fenômeno que condena a negritude, aliado ao desejo por ser branco, confundia minha identidade e alienava meus desejos. Hoje, sem pausa ou repouso, aliena a identidade e a perspectiva dos estudantes pretos e pardos com os quais trabalho.

O desafio que busca superar esse cenário é complexo, pois o problema que o lança se reproduz, também, na complexidade. "Os racismos", como prefiro denominar, costuma se reconfigurar no tempo e espaço. Logo, é possível que o racismo perpetrado aos meus avós não seja o mesmo que recai hoje sobre os estudantes pretos e pardos da EEDRA. No entanto, é importante deixar marcado que ele não desapareceu, se reconfigurou. E, em muitos casos, se tornou mais sofisticado. O filtro no *Instagram* e o algorítmico que animaliza e criminaliza a população negra, por exemplo, são elementos que evidenciam tal sofisticação.

O intelectual negro Tarcízio Silva (2022), em sua obra denominada "Racismo algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais", nos adverte sobre a sofisticação do racismo hoje.

> Foi o caso do aplicativo FaceApp, lançado em janeiro de 2017. Sucesso estrondoso, o aplicativo de edição de selfies possuía um filtro para "embelezar" o rosto dos usuários. Um dos principais resultados automáticos no filtro era clarear a pele, gerando resultados aberrantes em fotos de pessoas negras ou indianas, por exemplo. Depois da divulgação dos problemas, Yaroslav Goncharov, CEO do aplicativo, alegou que é "um infeliz efeito colateral da rede neural subjacente causado pelo conjunto de dados de treinamento, não o comportamento esperado" [...] "Em 2019, o aplicativo viralizou novamente, especialmente no Brasil, com novidades como um filtro de simulação de envelhecimento. Logo o aplicativo foi denunciado por brecha de segurança e coleta de dados questionável. Porém, outro problema sobre a transformação das selfies emergiu: a projeção do envelhecimento em pessoas não brancas novamente as embranquecia e trazia características de envelhecimento questionadas por usuários negros e asiáticos. O descompasso entre o que prometeu ser um aprendizado na primeira onda de problemas do aplicativo e os problemas repetidos dois anos depois pode parecer surpreendente se não considerarmos como a cultura e as relações étnico-raciais definem as prioridades do desenvolvimento de tecnologias. A quem o aplicativo deve atender? Quem pode ser ignorado ou receber um serviço inadequado em serviços de alcance global? (SILVA, 2022, p. 79-80).

Silva (2022) segue a advertência citando outro caso.

> Em 2015, ao lançar o recurso de etiquetação automática de fotos em seu aplicativo Google Photos, o programador Jacky Alciné teve fotos suas e de sua namorada marcadas com a tag “gorilas”. Ao divulgar o insulto no Twitter, recebeu a resposta de um engenheiro do Google, que pediu desculpas; o engenheiro não prometeu ações concretas, mas divulgou publicação no portal da Fortune, que dizia que o sistema de reconhecimento de faces do Google é considerado o melhor do mercado. Em 2018, jornalistas da Wired realizaram testes e mostraram que a solução da empresa foi simplesmente eliminar a tag “gorila” da lista de categorias e conceitos do serviço, reforçando a percepção pública quanto aos esforços de evasão da empresa no que se refere à inclusão da diversidade (SILVA, 2022, p. 87)

O racismo é, agora, também, codificado e segue tentando animalizar, criminalizar e branquear, a todo custo, a população negra no Brasil e no mundo. Diante deste cenário, propomos uma virada de jogo, buscamos a positivação da identidade negra. A partir da pesquisa realizada como proposta do desafio anterior (primeiro encontro), os estudantes, individualmente, entre 14:30 e 15:00, apresentaram sua pesquisa. As personalidades apresentadas foram: Bárbara Carine (professora e escritora), Sueli Carneiro (professora e escritora), Zezé Motta (atriz), Glória Maria (jornalista), Vinícius Júnior (jogador de futebol), Marielle Franco (socióloga, ativista e política), Carolina Maria de Jesus (escritora) e Taís Araújo (atriz). Findadas as apresentações, pontuamos que o povo negro possui uma potencialidade e inventividade que nem a estrutura racista pôde anular. Pontuamos ainda que ocupamos e devemos continuar a ocupar múltiplos espaços de poder e produção dentro da sociedade.

O segundo encontro foi finalizado e os estudantes ali presentes puderam compreender como se deu o processo de miscigenação à brasileira e o que foi e como operou a política do branqueamento aqui no Brasil. Assim, aliado a tais compreensões, outra se fez, os discentes constatarem que até nossos desejos podem ser historicizados. E mais, que estes não são produtos da aleatoriedade, do acaso.

3.2.3 O terceiro encontro

O terceiro encontro aconteceu no dia 19 de março de 2024. Para esse momento foi apresentado as categorias de racismo por denegação e preconceito de marca pensados, respectivamente, por Lélia Gonzalez (2020) e Oracy Nogueira (1998). No mais, enquanto último encontro de caráter formativo, fez-se necessário, depois de todos os conceitos, categorias e problemáticas trabalhadas, debater sobre a necessidade de estruturarmos, dentro

das nossas escolas, uma educação escolar antirracista. Para tanto, buscamos na escrita de Bárbara Pinheiro (2023), mas especificamente em sua obra "como ser um educador antirracista?", inspiração para pensarmos um espaço escolar que celebre nossa pluralidade étnico-racial.

É importante salientar que as leituras dos conceitos e das categorias trabalhadas neste momento se encontram, mais uma vez, vinculada ao contexto brasileiro, pois compreendemos que o racismo e os preconceitos oriundos dele se manifestam de formas distintas no tempo, mas, também, no espaço. Como consequência dessa manifestação singular, os caminhos e esforços que precisamos trilhar para alcançarmos uma educação comprometida com a luta antirracista são, portanto, próprios a cada contexto experimentado.

Os primeiros 20 minutos do encontro, das 13:00 às 13:20, foram destinados ao acolhimento dos estudantes. Logo após, inicia-se a exposição das categorias e conceitos a serem trabalhados. A exposição, por parte do professor, aconteceu das 13:20 às 14:00 e os estudantes foram, mais uma vez, orientados a se sentirem à vontade para fazer as intervenções que julgarem pertinentes para o momento.

Durante as aulas de História que leciono na EEDRA, quando a temática étnico-racial é colocada em pauta, costumo escutar de alguns estudantes as seguintes frases: "acho que nunca sofri racismo" ou "a cor da pele é o que mais faz as pessoas sofrerem racismo". Neste terceiro encontro, realizado com os estudantes pretos e pardos, as falas se repetiram, mas já acompanhadas de questionamentos dos próprios discentes. Enquanto professor essas frases me inquietam e me mobilizam. A primeira, quando citada por estudantes negros, me lembra a escrita de Gonzalez (2020) quando desenvolve o seu conceito de racismo disfarçado ou racismo por denegação. A segunda frase, por sua vez, me faz refletir sobre a escrita de Nogueira (1998) quando elabora seu estudo e afirma que, no Brasil, o racismo recai, sobretudo, sobre as pessoas de pele mais escura, ou seja, a cor da pele é o principal marcador racial.

> Refiro-me, no caso, ao que é comumente conhecido como *racismo aberto* ou *racismo disfarçado.* O primeiro, característica de sociedade de origem anglo-saxônica, germânica e holandesa, estabelece que negra é a pessoa que tenha tido antepassados negros ("sague negro nas veias")" [...] "Já no caso de sociedades de origem latina, temos o racismo disfarçado ou, como eu o classifico, o *racismo por denegação.* Aqui, prevalecem as "teorias" da miscigenação, da assimilação e da "democracia racial". A chamada América Latina, que, na verdade, é muito mais ameríndia e amefricana do que outra coisa, apresenta-se como o melhor exemplo de racismo por denegação. Sobretudo nos países de colonização luso-espanhola, onde as pouquíssimas exceções (como a Nicarágua e o seu *Estatuto de Autonomia de las Regiones de la Costa Atlântica*) confirmam a regra. Por isso mesmo, creio ser importante voltar o nosso olhar para a formação histórica dos países ibéricos.

> Trata-se de uma reflexão que nos permite compreender como esse tipo específico de racismo pode se desenvolver para se constituir numa forma mais eficaz de alienação dos discriminados do que a anterior (GONZALEZ, 2020, p 130).

> Na falta de expressões mais adequadas, o preconceito, tal como se apresenta no Brasil, foi designado por preconceito de marca, reservando-se para a modalidade em que aparece nos Estados Unidos a designação de preconceito de origem" [...] A própria expressão "preconceito de marca" não constitui senão uma reformulação da expressão "preconceito de cor", que se encontra não apenas nos autores referidos e em outros escritos relativos à "situação racial" brasileira, como chega, mesmo, a ser corrente, em certos círculos, na sociedade brasileira, quando se discute a questão (NOGUEIRA, 1998, p. 291-292)

A teoria apresentada nas citações acima nos faz compreender algumas das faces do racismo executado no Brasil. A pele negra é, no Brasil, alvo de um racismo denegado, mas concreto. Para superarmos, por meio da educação escolar, essa realidade, precisamos encarar a escola enquanto um complexo que integra uma sociedade e, portanto, precisa assumir o compromisso emancipatório de educar os sujeitos tendo como plano teleológico uma transformação societária rumo a uma sociedade mais justa e equânime. Para tanto, como afirma pinheiro (2023), é necessário desconstruir a mentalidade colonizada e despertar para a urgência de uma educação antirracista, fenômeno que não se produz sozinho. E mais, segundo Nilma Lino Gomes (2023), é preciso que a desconstrução se dê, também, em relação a outras problemáticas perversas, como, por exemplo: machismo, LGBTQIAPN+fobia, capacitismo, fundamentalismo religioso, entre outros. Afinal, todas elas são ideologias que desumanizam grupos sociais, em particular aqueles que a estrutura social elegeu como inferiores por serem historicamente lançados ao esquecimento, marginalizados. O momento formativo aconteceu, neste terceiro encontro, concomitantemente ao momento em que os estudantes verbalizaram suas experiências e contribuições diversas, rodas de conversa.

Após finalizar a exposição e o debate, os estudantes puderam, das 14:00 às 14:40, concluir as apresentações das personalidades pesquisadas por eles, ação que se iniciou no encontro passado. Para este terceiro encontro as personalidades apresentadas foram: Lélia González (intelectual, professora e ativista), Mãe Menininha do Gantois (Mãe de santo), Iza (cantora), Enedina Alves Marques (engenheira), Kabengele Munanga (intelectual, professor e escritor), Ellen Oléria (cantora, atriz e apresentadora), Hilária Batista de Almeida (mãe de santo), Antonieta de Barros (deputada estadual e professora), Luís Gama (poeta, jornalista e ativista), Baco Exu do Blues (cantor)) e Bob Marley (cantor e compositor). Logo após, o terceiro encontro foi finalizado e os estudantes ali presentes puderam compreender melhor

como se configura e reconfigura o racismo brasileiro. Assim como ampliar suas referências positivas sobre a população negra.

Nos últimos 20 minutos do terceiro encontro, das 14:40 às 15:00, um novo desafio foi colocado aos estudantes: para o quarto e último encontro, os estudantes participaram de uma oficina.

3.2.4 A oficina: "*empretecendo nossas referências"*

A ideia de uma oficina surgiu quando apreciei a produção do "Scrapbook do Movimento Negro"[48]. A ideia da construção da oficina enquanto forma da ação foi, imediatamente, seguida pela reflexão que gerou seu conteúdo. A pretensão da oficina se aproxima bastante do material didático-pedagógico produzido por Meneses (2021), pois ambos, em alguma medida, empretecem as referências históricas dos estudantes. No mais, outro objetivo de expandir os debates realizados em nossos encontros para além do grupo discente ali presente. A escola precisava ser ocupada pelas reflexões que elaboramos enquanto grupo de formação e rodas de conversas. Dessa forma, levando em consideração que dia 21 de março foi instituído, pela Organização das Nações Unidas, como o Dia internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, pensamos em ocupar a escola com nossas referências positivas sobre o que é ser negro no Brasil e no mundo, surgiu então a oficina que denominamos de "empretecendo nossas referências".

Os discentes escolheram cada qual uma foto da personalidade histórica que pesquisaram para os encontros anteriores e me enviaram a imagem escolhida pelo grupo do *WhatsApp,* o qual dialogamos sobre a pesquisa. As fotos foram impressas na própria escola e levadas no dia 26 de março para serem usadas enquanto material da oficina. Os estudantes foram orientados a trazerem papelão, cola, tesoura e cartolina dupla face preta. No mais, os discentes precisaram pensar e escrever uma breve biografia, entre 5 e 15 linhas, sobre a personalidade a qual escolheu. Assim, como cada estudante já havia pesquisado sobre tais personalidades, nos reunimos, no dia programado, na sala de multimídia, para construímos, coletivamente, nossa oficina - *anexo D*.

[48] Material didático-pedagógico apresentado pela professora-pesquisadora Marliene Maiara de Meneses em sua dissertação de mestrado apresentada no ano de 2021. A autora define o material como "um livro de memória composto por recortes e imagens que se refiram às ideias e experiências dessas personalidades negras, viabilizarei o contato dos estudantes com variados tipos de fontes escritas e imagéticas" (MENESES, 2021).

As fotos foram impressas em formato de pôster (2×2) e a partir delas, foram confeccionados “quadros” que seriam expostos no mural da escola. Junto aos “quadros”, estariam breves apresentações biográficas sobre as pessoas representadas. No total, foram confeccionados 19 quadros. A exposição se efetivou no mesmo dia da oficina e foi um momento bastante emocionante tanto para os discentes envolvidos na produção, quanto para mim que tive o privilégio de acompanhar os estudantes durante todo esse processo. Apresentar aos demais estudantes da EEDRA nossas referências de pessoas negras bem-sucedidas é, em certa medida, fazer conhecer a potencialidade da população negra, do nosso povo.

A intenção foi alcançada, que essas mulheres e homens negros ocupassem os murais da EEDRA e pudessem assumir um lugar de visibilidade que nem sempre é dado pela história, um lugar de visibilidade positiva. Pois, os estudantes que visitaram a exposição puderam constatar que aqueles sujeitos são intelectuais, cientistas, artistas, escritoras e professores que fazem ou fizeram da sua existência luta por uma sociedade mais justa para todos. Essas personalidades são, portanto, sinônimos de potência.

Após expormos os quadros no mural da escola, retornamos para a sala de multimídia onde agradeci aos estudantes pelo empenho e parceria que doaram a pesquisa e, mais uma vez, me comprometi com a construção de uma educação efetivamente antirracista na EEDRA. Antes de finalizar os encontros vinculados a esta pesquisa e certos de que nossos encontros enquanto grupo de estudo iriam permanecer, propus uma atividade extra aos discentes, construir a partir do conceito de escrevivência elaborado pela Conceição Evaristo, um caderno de contos. A proposta que seria detalhada no próximo encontro, dia 02 de abril de 2024.

3.3 Cadernos de contos: dos nossos nós, nós entendemos

Para além das ações desenvolvidas e já citadas na escrita deste capítulo, foi desenvolvido também um caderno de contos, material didático-pedagógico o qual problematizamos neste tópico. O caderno, para melhor compressão, será apresentado nos parágrafos seguintes em sua forma e conteúdo.

No que se refere à forma a qual se deu a construção do *caderno de contos: dos nossos nós, nós entendemos*, *anexo E*, foram realizados mais dois encontros, dia 02 e 09 de abril de 2024, ambos aconteceram das 14:00 às 15:00. Durante o primeiro encontro apresentei aos

estudantes o conceito de escrevivência elaborado por Conceição Evaristo (2020), intelectual já conhecida pelo grupo. Para tanto, a fim de ilustrar a exposição do conceito, iniciamos, coletivamente, a leitura da obra Olhos D'água (2014), escrita construída pela própria Evaristo e foi posto, para este momento, como material de apoio aos estudantes. As leituras realizadas foram dos seguintes contos: Olhos D'água, narrativa que nomeia a obra, e Maria. Para finalizar o primeiro encontro, foi entregue, a cada estudante, conforme consta no *Anexo F*, uma folha para produção textual. O segundo encontro, por sua vez, foi pensado para ser um momento de orientação. Assim, os estudantes já me trouxeram seus primeiros escritos sobre os contos os quais ficaram responsáveis de produzir. Neste momento, pude ler as escrevivências e compartilhar com eles algumas ideias. No mais, realizei as correções que julguei necessárias. Neste segundo momento nem todos os estudantes precisaram se fazer presentes, apenas os que apresentaram dificuldades durante o processo de elaboração da narrativa.

Por fim, os discentes tinham, enquanto data limite, até dia 30/04/2024 para entregar suas produções finais. Assim foi feito, porém, nem todos conseguiram produzir escrevivência. No total, foram entregues 15 histórias, das quais apenas 07 comporão nosso caderno de contos. As demais, por sua vez, ainda serão usadas como material didático-pedagógico utilizado nos próximos encontros do nosso grupo de estudo.

Para além da forma, o material aqui apresentado está carregado de conteúdo que revela experiências e desejos, individuais e coletivos, que atravessam o imaginário e o corpo dos sujeitos pretos e pardos em nossa sociedade, está, portanto, carregado de escrevivência. Destarte, entre outras leituras, a escrevivência é uma escrita profundamente marcada por essas vivências e aspirações sentidas pela população negra nas sociedades as quais vivem. Produções literárias sobre as sociabilidades negras, no entanto, não são necessariamente uma novidade, pois assim Jorge Amado em sua obra "Gabriela, Cravo e Canela" (1958) ou Josué Montello em "Tambores de São Luís" (1975) já havia produzido. No entanto, Amado e Montella não confeccionam escrevivência, pois suas obras não são escritas geridas por mãos negras, ou seja, narrativa construída pela perspectiva do sujeito que sofre a ação e hoje deseja narrá-la, escrever sobre sua vivência, produzir escrevivência. Afinal, como afirma Evaristo (2020), ao conceder uma entrevista ao canal Leituras Brasileiras[49], esses processos não são

[49] Leituras Brasileiras é um projeto que fomenta a construção de uma acervo digital que coloca em evidência autores nacionais e suas respectivas obras. Conceição Evaristo é convidada a apresentar sua escrita literária em forma e conteúdo. Para tanto Evaristo cita algumas delas, são estas: Ponciá Vicêncio (2003), Becos de Memória (2006) e Olhos D'água (2016). Acesso realizado em: 20/06/2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY.

equitativos, pois “quando se trata dessa autoria negra, quando nós mesmos usamos as nossas experiências, as nossas culturas e transformamos em textos literários é uma passagem mais difícil. É como se o negro não tivesse o direito de criar suas próprias histórias”.

O *Caderno de contos: dos nossos nós, nós entendemos* faz parte de um complexo de reflexões iniciadas na introdução deste trabalho e desembocam nas considerações finais dele, haja vista que o mesmo pode ser lido como um instrumento político e pedagógico capaz de problematizar e assim pôr em perspectiva histórica as experiências e as identidades étnico-raciais dos sujeitos que compõem nossa sociedade, sobretudo os pretos e pardos. Político, por proporem um remontar das peças presentes no “quebra cabeça” social, reserva ao negro um lugar que a História o negou, o de pensador e produtor de conhecimento autêntico. Pedagógico, por ensinar e orienta as mentes que produziram e as que, por ventura, irão consumir tais produções.

A ação política e pedagógica presente no caderno, por sua vez, busca romper e denunciar paradigmas. Afinal, produzir escrevivência é desmontar a lógica que sustenta o que Gonzalez (1984) denomina de *falados, infantilizado* ou ainda o que Gonçalves (1985) vai nomear de *ritual pedagógico do silêncio,* categorias já trabalhadas nesta escrita. No mais, os contos apresentados no caderno exibem um caráter denunciativo que não poderia se tornar elemento ausente, pois a escrevivência é, também, um grito de alerta, uma denúncia por escrito.

O caderno é dividido em 7 contos, são estes: Voinha, A Flor do Sol, Taekwondo, Acreditar, A Luz no Fim do Túnel, Mar.Aira e Som e Sabor. Cada conto apresenta uma narrativa individual que se encontra, em contrapartida, repleta de elementos coletivos. Temáticas como violência étnico-racial e desigualdade sociorracial, assim como ancestralidade e empoderamento são alguns dos elementos coletivos que preenchem os contos produzidos. De modo geral, as escritas caminham em direção à superação das intempéries sociais que ainda flagelam a experiências dos sujeitos não brancos em sociedade racializadas. É uma escrita orientada pela esperança de uma ordem societária mais justa e equânime que possibilite a todos os sujeitos o acesso à “vitória”. Dessa forma, esta escrita é orientada, também, pelo verbo que reafirma os desejos de “ser alguém na vida”, “vencer na vida”, “dar um futuro melhor para minha família”.

O primeiro conto do caderno, Voinha, é uma narrativa que passar pela dor do que é ser negro em uma sociedade desigualmente racializada, mas a dor, apesar de citada, não é um elemento que ganha notoriedade dentro da escrita. O elemento que marca a produção de Gaby Almeida é a valorização da potência, da força e da sabedoria ancestral transmitida pela

personagem Maria das Dores. Protagonista do conto, Maria da Dores, mulher negra, busca orientar sua família, em especial seus netos Marcos e Ana, sobre a beleza e a potência ancestral que se faz presente e guia o povo negro. O processo de empoderamento iniciado por "Voinha", como Maria das Dores era chamada por seus netos, é, por fim, eternizado nas vidas de seus familiares que continuam a divulgar seus ensinamentos às novas gerações.

Ensinar ao povo negro sobre sua beleza e potência ancestral é desafiar uma narrativa histórica que por muito tempo negou a essa população tais características. Maria da Dores por meio da oralidade ensina aos seus familiares a se enxergarem através dos abebés de Oxum e Iemanjá, remonta e reconfigura uma narrativa que já não a serve mais e busca na sociabilidade criada pelo povo negro inspiração para seguir.

O segundo conto, A Flor do Sol, narra a história de Aisha, Malik e Tiana, três amigos de infância que possuem poderes ancestrais e buscam, a todo custo, proteger uma vila africana chamada Aurora, local onde vivem com sua comunidade. A escrevivência de Gabriel Souza pode ser lido como uma tentativa de caminhar por caminhos para além dos que a História nos oferece. Os heróis africanos Aisha, Malik e Tiana surgem como esperança ao seu povo. Em busca da flor sagrada do sol para livrar sua comunidade do terror da seca que a aflige, os amigos se lançam em aventuras que exigirão deles sabedoria e muito companheirismo para poderem alcançar seus objetivos. A escrita de Souza é um convite a romper um pouco com a realidade que nos cerca e experimentar uma produção literária mais ligada ao Ficcional. Afinal, como afirma Conceição Evaristo (2020), o que a História não nos oferece, a literatura pode nos oferecer. Nesse caso, o vazio histórico é preenchido pela ficção.

Outro conto que abraça a ficção é Mar.Aira, uma escrita que nos apresenta Aira, a filha e herdeira do mar. Repleta de misticismo, a escrevivência apresentada por A.B. foge dos relatos cotidianos que a experiência humana nos proporciona e segue em direção ao distanciamento da realidade, mas sem renunciar a ensinamentos como, por exemplo, a importância de valorizar a beleza negra e ancestralidade africana que a pequena guardiã e protetora de seu povo, carregava consigo. Aira dedica toda a sua vida a cumprir sua missão, zelar pelos seus. Sempre ligada às suas raízes históricas, abraçou a tradição e se fez instrumento de proteção junto à sua comunidade.

A construção dos contos apresentados nos dois parágrafos anteriores, apesar de uma proposta ficcional, dialoga com uma necessidade real, pois nos apresenta, com muita potência, a importância de valorizarmos a tradição e o conhecimento ancestral vinculado à espiritualidade pungente no continente africano. Mais ainda, apresentar essa espiritualidade como elemento de potência e orgulho. Aisha, com seu profundo conhecimento de plantas,

representava uma sabedoria que não cabia no silêncio reservado pela História ao seu povo; Malik, com suas habilidades em invenções, representa um importante elemento que a história eurocêntrica tentou usurpar da população negra, a intelectualidade; Tiana, ao usar sua voz para invocar espíritos da natureza, representava a espiritualidade africana que guiava seu povo rumo ao futuro; Aira, representava a própria espiritualidade, pois sendo filha do mar, carregava consigo a força e beleza de Iemanjá. A sabedoria, a intelectualidade, a espiritualidade e a beleza evidenciadas nos contos são, dessa forma, elementos essenciais para compreensão da escrevivência produzida. Essa produção que foge do real, revela aspirações e desejo concretos, o desejo que o povo negro seja lembrado pela sua potência, não pela dor.

O terceiro e o quarto conto, Taekwondo e Acreditar, respectivamente, narram as histórias de Jonas e Ângela, jovens negros da periferia que enfrentam cotidianamente as desigualdades sociorraciais e a falta de oportunidades geradas por elas. No entanto, em meio as impossibilidades, eles ousavam sonhar. Jonas queria ser um atleta, um lutador de Taekwondo; Já Ângela, desejava ser uma bem sucedida engenheira civil. Os sonhos de ambos nasceram ao assistir, na TV, uma reportagem sobre suas inspirações. Jonas guardava, com admiração, aquelas cenas onde pudera avistar um atleta negro que, nas palavras de Jonas, parecia com ele, vencer uma competição de Taekwondo; Ângela, as cenas que a apresentava uma referência para a vida, uma mulher negra, semelhante a ela, falando sobre sua profissão, engenheira civil. A partir dali, os sonhos brotaram e foram alimentados. Com muita dificuldade, Jonas e Ângela conseguem alcançar seus objetivos e se tornam bem sucedidos em suas áreas de atuação.

As escrevivências produzidas por Jotappe Marques, Karla Oliveira e Nick Santos se apresentam com um tom denunciativo, um grito de alerta contra uma sociedade estruturalmente desigual e racista. A desigualdade sociorracial atravessa todo o texto e orbita em torno do sonho dos personagens, o desejo de ser um atleta de taekwondo e uma engenheira civil profissional bem sucedida. Ao contrário do segundo conto, que dá espaço para a construção ficcional, Marques, Oliveira e Santos expõem de forma "crua" uma ordem societária injusta que se sustenta à base das desigualdades produzidas e alimentadas por ela. Jonas e Ângela, neste caso, são mais que personagens ficcionais. Eles podem ser qualquer jovem negro da periferia que ousa sonhar e, por meio do sonho, mudar sua realidade. São narrativas que, mais uma vez, falam sobre o "desejo de ser alguém na vida", "vencer".

O quinto conto, A Luz no Fim do Túnel, nos apresenta a história do Murilo, menino negro da periferia do Rio de Janeiro, e da sua mãe, dona Vera, que lutava junto ao filho para superar a realidade socioeconômica a qual viviam. A vida de Murilo é atravessada por muitos

desafios e conquistas que enfeitam a narrativa apresentada e nos faz refletir sobre a sociedade em que vivemos. A carga de preconceito e violência racial simbólica sofrida por Murilo, mais uma vez, é narrada em tom de denúncia e revela uma realidade sociorracial estruturalmente racista que precisa ser combatida e superada. A história narra casos de racismo que Murilo, ainda pequeno, teve que lidar e seguir lidando com eles até sua fase adulta, dentro e fora do Brasil, inclusive. Afinal, o racismo, apesar de suas inúmeras faces, golpeia o corpo e a identidade do povo negro em diferentes tempos e lugares. Dessa forma, a luz no fim do túnel, para Murilo, foi sua própria força, assim como o vínculo com a sua mãe que o sustentou dentre tantos desafios.

O sétimo e último conto do caderno, Som e Sabor, disserta sobre a história de Ana, uma mulher soteropolitana de 28 anos que carregava consigo um sonho, ser cantora e chefe de cozinha. Após anos de muita dedicação, Ana consegue alcançar os seus sonhos e se torna uma profissional bastante conhecida no meio artístico e culinário de Salvador. Para Ana, a música e a culinária negra iam para além da profissão, falavam sobre sua identidade, ou seja, fazia parte da cultura e história do seu povo. O sucesso individual, no entanto, não a satisfaz. Ana se tornou ativista do movimento negro de salvador e criou uma fundação para apoiar jovens negros e periféricos em suas carreiras artísticas e culinária. Para ela, a coletividade precisava assumir atenção central no seu desejo pela vitória. Assim, Ana poderia continuar sendo uma inspiração para sua comunidade, mantendo viva sua cultura e tradição.

A escrita deste caderno de contos, material didático construído por alguns estudantes pretos e pardos do ensino médio da Escola Estadual Diran Ramos do Amaral (EEDRA), vai ao encontro das reflexões que Evaristo nos apresenta em Olhos D'água. A temática violência e pobreza, por exemplo, estão presentes nas produções aqui desenvolvidas. No entanto, o que ganha destaque em todas as escritas que compõem este caderno é o desejo de superá-las. Durante a leitura poderão notar que a violência e pobreza, em grande medida, assume o lugar de ponto de partida, mas os horizontes que serão desenhados após a largada vão ao encontro da superação dessas questões sociais. O desejo de superar as dores e curar as feridas abertas ganham as linhas deste trabalho e o enfeitam como quem diz: somos maiores que nossas cicatrizes. As dores e as curas, por vezes, são substituídas por outras temáticas como ancestralidade, família, amizade, coragem, força, inventividade, afeto, amor, entre outras questões que também estão presentes na escrevivência dos jovens autores pretos e pardos que construíram e deram vida a este trabalho.

Por último, apresento minha convicção de que este caderno de contos desenvolvido sobretudo por alguns estudantes pretos e pardos do ensino médio da EEDRA contribuirá

efetivamente para a construção de um saber escolar que se abre para observar os estudantes enquanto sujeitos produtores de conhecimentos autênticos, ou seja, conhecimentos que colaboram, significativamente, para podermos, como instituição de educação básica, tornar nosso ambiente escolar um verdadeiro abrigo e núcleo antirracista que consegue empretecer e positivar nossas referências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acessar o Profhistória foi um movimento que se revelou repleto de significados para mim, mas, também, para o meu povo, jovens, homens e mulheres, periféricos que ao olhar para trás, assim como eu, não conseguem notar nossa presença nesses espaços. Lembro quando liguei para minha mãe e relatei sobre a notícia a qual ela já esperava, o resultado da seleção do mestrado que tentara. A aprovação foi comemorada às lágrimas. Ainda durante o choro ela afirma: "*estou tão feliz que vai fazer outra faculdade, meu filho"*. O lugar desconhecido é revelado na espontaneidade que conduz a fala da minha mãe, uma mulher negra de pele parda, cheia de potência no olhar e marcada por dores que a ensinou a ser forte e corajosa para enfrentar o mundo. A coragem e a potência que constitui o pequeno corpo da minha mãe, esteja dito, desconhecia este lugar, mas, também, me guiou até ele. O meu acesso ao Profhistória é, portanto, uma conquista coletiva. Afinal, em cada movimento dado, como afirma Ubuntu, "*eu sou o que nós somos*".

A coletividade expressa no relato pessoal apresentado no parágrafo anterior, em nenhuma possibilidade, pode ser lida como elemento desconexo desta produção científica ou restrito ao meu núcleo familiar. Muito pelo contrário, se expande a cada encontro realizado. Enquanto profissional da educação, por exemplo, a filosofia Ubuntu me atravessa e, simultaneamente, atravessa os discentes com os quais pude e posso trabalhar, em especial, os pretos e pardos, sujeitos que compartilham comigo experiências de vida semelhantes. Assim como a minha mãe, os estudantes pretos e pardos que desenvolveram, junto comigo, esta pesquisa, desconheciam o que seria um mestrado. "*Afinal, o que é e para que serve?*" foram perguntas reincidentes. Se ao olhar para trás não conseguimos, com facilidade, reconhecer esses espaços, que eles sejam reconhecidos ao olharmos para frente. Se eu sou o que os meus estudantes são, a concretização deste trabalho está carregada do desejo que eles sigam por caminhos e contemplem futuros maiores e melhores dos que pude conhecer, experimentem "uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero" (BRASIL, 2012, p. 24).

Considero, finalmente, que a oralidade e a escrita coletiva produziram este trabalho. A fala da minha mãe, sobretudo a presente, e a escrevivência dos estudantes, possibilitaram, do início ao fim, a entrega desta conquista.

A necessidade de revisitar minha formação inicial enquanto professor de História para tentar compreender e intervir em problemáticas que me apareciam durante o exercício da

docência foi outro motivo que me direcionou à pós-graduação. No início desta produção afirmei que o espaço escolar se apresenta, para mim, como o "meu lugar no mundo". Dessa forma, o Mestrado Profissional em Ensino de História se tornou instrumento que potencializou, para além das expectativas incipientes, minha atuação docente dentro desse lugar. A pesquisa aqui apresentada, como já se sabe, surge de uma problemática levantada por alguns estudantes pretos e pardos do ensino médio da Escola Estadual Diran Ramos do Amaral e se fez, durante seu processo de construção, instrumento pedagógico capaz de impulsionar a escola em direção a uma educação antirracista, ou seja, este trabalho produziu conhecimento escolar autêntico capaz de romper com os silêncios e as ausências que ocupavam, outrora, no que se refere aos debates em torno das questões étnico-raciais, o currículo praticado pela EEDRA.

O Profhistória foi a grande "virada de jogo" que minha atuação docente precisava. No entanto, vale salientar, desde já, que o compromisso que assumo enquanto profissional da educação que persegue a construção de uma educação periférica de qualidade e antirracista é maior que esta pesquisa, mas está, invariavelmente, vinculada a ela, pois me ofereceu elementos e leituras essenciais para a efetivação dessa proposta educacional. Antes do Profhistória, minha postura antirracista se limitava, em demasia, ao "desejo de ser e fazer" e, quando muito, a ações limitadas as disciplinas as quais me encontrava responsável ou a sazonalidade já praticada pela escola. Dentro desse contexto, o programa e, consequentemente, a pesquisa desenvolvida por meio dele ampliaram meu campo de atuação e o desejo, finalmente, se reconfigurou enquanto ação concreta e contínua. No primeiro semestre do ano de 2024, a título de exemplo, consegui, juntamente com a supervisão da EEDRA, desenvolver, dentro da temática étnico-racial, os seguintes momentos: encontros de formação e rodas de conversa sobre a questão étnico-racial e identidade negra no Brasil, oficina empretecendo nossas referências, mesa redonda: racismo, racismo religioso e possibilidade de resistência com e na escola e construção de um espetáculo teatral para concorrer no Festival de Teatro da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FESTUERN) 2024.

Os encontros de formação e rodas de conversa e a oficina citados no parágrafo anterior foram momentos produzidos e vinculados diretamente ao Profhistória e já relatado neste mesmo capítulo. Já os dois seguintes, mesa redonda e FESTUERN, são momentos que não estão vinculados diretamente ao programa de mestrado, mas são resultados desse movimento epistêmico o qual tenho orgulho de estar, juntamente com Márcia Maria da Silva, supervisora da EEDRA, à frente.

A mesa redonda: racismo, racismo religioso e possibilidades de resistência com e na escola, conforme consta no *anexo G*, aconteceu no dia 03 de julho de 2024 sendo realizado pela Faculdade de Educação (FE) da UERN onde tivemos a oportunidade de convidar 25 estudantes do ensino médio da EEDRA para assistir e participar dos debates levantados pelos expositores, eu e minha companheira de escola, a já citada Márcia Maria da Silva, umbandista e pesquisadora. O convite, inicialmente, foi realizado aos 22 estudantes que participaram e construíram, respectivamente, os encontros de formação e rodas de conversa e a oficina empretecendo nossas referências. No mais, o convite se estendeu, respeitando o limite de 25 estudantes, a outros discentes do ensino médio da instituição. A partir desse encontro, dois movimentos me saltam aos olhos, são estes: a presença dos estudantes no espaço universitário e a participação deles em ocasiões que buscam problematizar e pensar ações que transformem nossa escola em um espaço produtor de conhecimento crítico e antirracista.

Levar os estudantes de uma escola periférica à universidade é movimento que me mobiliza uma emoção pessoal e satisfação profissional, pois, para mim, é uma oportunidade de apresentar, assim como verbalizei durante minha fala na mesa redonda, o espaço acadêmico aos sujeitos que futuramente o ocuparão. Meu desejo é que a periferia, o meu povo, chegue, ocupe este lugar e produzam, a partir dele, conhecimento autêntico.

Logo após a mesa redonda, eu e a supervisora escolar nos sentamos para pensar sobre a próxima ação que poderíamos desenvolver. Ainda no mês de julho, dia 08, começamos a produzir um espetáculo teatral que recebeu o seguinte título: “OS ORIXÁS E A CRIAÇÃO DO MUNDO”, *anexo H*. A proposta inicial era usar o teatro como um instrumento pedagógico para trabalhar, junto aos estudantes de ensino médio da EEDRA, leituras e interpretações das lendas, mitos e histórias afro-brasileiras e africanas passadas de geração em geração por meio da cultura da tradição oral das comunidades tradicionais. Essa ideia, no entanto, não surge enquanto ação aleatória. Muito pelo contrário. A EEDRA atende alguns estudantes que se identificam enquanto umbandistas e candomblecistas. E, infelizmente, não é raro escutar esses discentes relatarem sobre o racismo religioso que sofrem dentro e fora da escola. Assim, o espetáculo busca dar visibilidade a cosmovisão e a inventabilidade do povo negro quando põem em destaque as religiões que tais grupos humanos criaram. O trabalho foi e está sendo árduo, mas necessário para que a EEDRA supere, definitivamente, a lembrança sazonal anteriormente destinada ao debate das problemáticas que giram em torno da temática étnico-racial. E mais, necessário para que a cosmovisão afro-brasileira assuma o lugar da positividade e não da condenação/esquecimento/negação. Mais uma ação se efetiva. O nosso espetáculo foi um dos 30 selecionados para o FESTUERN 2024 - *anexo I* (RESULTADO

FINAL DAS ESCOLAS SELECIONADAS PARA O XVIII FESTUERN). Após a seleção, organizamos nosso cronograma de ensaios e formações. *anexo J* (Cronograma de ações da EEDRA para o FESTUERN 2024).

Este era o desejo final dos meus esforços pessoais, profissionais e acadêmicos, viabilizar, no chão da escola, juntamente com meus companheiros de atuação e estudantes, uma educação verdadeiramente antirracista.

Os desafios também devem ser considerados, pois não foram poucos. Apresento alguns: o primeiro foi a minha reinserção no mundo acadêmico e retorno às leituras e à escrita que ele exige; o segundo, por sua vez, conciliar a carga horária de trabalho, 40/50 horas, com as demandas próprias de uma pesquisa de mestrado. Esse foi, talvez, o maior desafio sentido por mim, pois por vezes me observava consumido pelas demandas da docência e sem tempo para viabilizar a conclusão da pesquisa; o terceiro refere-se aos limites estruturais e epistêmicos experienciados pela EEDRA que, por vezes, quase inviabiliza algumas ações anteriormente descritas. Os desafios estão postos. No entanto, como adverte Nilma Lino Gomes (2023), só é possível se tornar um professor antirracista e, como consequência, construir uma escola que produz conhecimento, também, antirracista por meio de muito estudo, planejamento e esforço coletivo.

Esta pesquisa, sem dúvidas, foi movimento importante para que a EEDRA pudesse refletir sobre a urgência de desenvolver uma educação antirracista que impactasse na orientação escolar e humana dos discentes e profissionais da educação que atuam na instituição. Nos últimos dois anos, 2023 e 2024, a escola assume outra postura frente às problemáticas que giram em torno dos debates étnico-raciais. Os olhares, hoje, atentos geram ações político-pedagógicas comprometidas com uma educação para as relações étnico-raciais que valorize o respeito e consiga glorificar nossas múltiplas identidades como elemento de potência. Assim, caminhamos para superar um dos limites experimentados pela EEDRA e apresentado neste trabalho, o desejo de se tornar um espaço que promova uma formação integral, crítica e antirracista sai do imaginário e toma materialidade nos discursos, documentos e ações realizadas pela comunidade escolar, em especial, discentes e profissionais da educação, sujeitos que a constrói direta e cotidianamente.

Finalmente, espero que esta dissertação, fruto de um trabalho que se estende por mais de dois anos, assim como seus efeitos diretos, possam encontrar na EEDRA um lugar fértil onde consiga germinar e produzir frutos positivos que vão ao encontro de uma educação como prática para liberdade, uma educação que assume seu compromisso com a construção de uma nova ordem societária, muito mais justa e potente enquanto potencial intelectual e

humano. O desejo é que esta pesquisa cumpra com sua natureza que, como foi evidenciada no início deste trabalho, carrega um compromisso inegociável com a aplicabilidade das proposições aqui levantadas na vida prática. Que está escrita possa auxiliar outros profissionais da educação que passam por questões semelhantes às aqui apresentadas, mas que ainda acreditam que a educação é um veículo que produz saberes emancipadores e constroem relações, baseadas no respeito, que celebram nossa diversidade enquanto elemento de grandeza e potência.

FONTES

BRASIL. "**Código de ética do/a assistente social**". Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. - 10ª. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, [2012].

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 Dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 de março de 2023.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 julho 2023.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana. Acesso em: 15 julho 2023.

BRASIL, Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. DOU, Brasília, 11 março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 julho 2023.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 20 julho 2023.

BRASIL. Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. **Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.** Diário Oficial da União, Brasília, 11 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12.519 Acesso em: 20 de julho 2023.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. "**Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola**". Psicologia escolar e educação. Volume 9. nº 2. p. 303-312. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/yLDq54PMBGp7WSM3TqyrDQz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 de abril de 2023.

ESCOLA ESTADUAL DIRAN RAMOS DO AMARAL. **Projeto Político Pedagógico. Mossoró**, 2015.

ESCOLA ESTADUAL DIRAN RAMOS DO AMARAL. **Projeto Político Pedagógico. Mossoró**, 2023.

EVARISTO, Conceição. "**Olhos D'água**"; "**Maria**" *in:* EVARISTO, Conceição. Olhos D'água. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional. 2016.

Questionários socioeconômico e étnico-racial aplicados aos estudantes de ensino médio da Escola Estadual Diran Ramos do Amaral (EEDRA). 2022-2023.

UFRJ. **Regimento do Mestrado Profissional em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://www.unirio.br/cch/escoladehistoria/pos-graduacao/profhistoria/regulamento-profhistoria-unirio. Acesso em: 20 de abril de 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. “**Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar**”. PARECER CP/CEE-RN Nº 02/2021, de 22 de dezembro de 2021, e autorizado pela PORTARIA – SEI nº 493/2021. Diário Oficial do Estado. 24 dez. 2021. Disponível em:http://www.seec.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=190511&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=NOT%CDCIA. Acesso em: 13 de agosto de 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei complementar nº 585, de 30 de dezembro de 2016. “**Dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e dá outras providências**”. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161231&id_doc=559551. Acesso em: 13 de agosto de 2023.

Relatório gerado pelo Indicador de Nível Socioeconômico (INSE). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ano: 2021. Disponível em:https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico. Acesso em: 20 julho 2023.

BIBLIOGRAFIA

ADRIANO, Gisele; BRANCO, Godoi de B. A.; BRANCO, Pereira E.; IWASSE; Lilian F. A. "**Evasão escolar: desafios para a permanência dos estudantes na educação básica**". Revista Contemporânea de Educação, v 15, Nº 33, maio-agosto de 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20500/rce.v15i34.34781. Acesso em: 10 abril 2023.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. "**Racismo Estrutural**". São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2020.

AMADO, Jorge. **Gabriela, Cravo e Canela**. 1983. Companhia das Letras.

AMORIM, Elaine Heloísa de. "**Práticas de Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil**". Livro Digital. Elaine Heloisa de AMORIM; Orientadora Cristiane Maria Ribeiro. URUTAÍ, 2023. 53 p.

ANDRADE, Genilsa Soares de; BISOL, Benedetta. "**Educação para as relações étnico-raciais em tempos de migrações : formação e prática docente em escolas públicas do Distrito Federal**". Repositório Institucional - UNB, 2022.

AURELIANO, Niara; SANTANA, Nara. "**Quem é pardo no nordeste brasileiro? Classificações de "Morenidade" e tensões raciais**". Rio de Janeiro: Revista Maracanan, 2021.

BRANCO, Pereira Emerson; BURKE, Peter. "**A escrita da História: novas perspectivas**". São Paulo; Ed. Unesp; 1992.

BLOCH, Marc. "**Apologia da História: ou Ofício do Historiador**". Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. "**Indagações sobre o currículo – currículo, conhecimento e cultura"**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 48 f. 2007.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Prefácio à 2ª impressão (2000)**. *In*: "**Superando o Racismo na escola**". 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CARNEIRO, Sueli. "**Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**". 1ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2023.

CARONE, Iray. "**Breve história sobre uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira**. In: CARONE, I. BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**". 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 13-23.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. "**Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**". 6ª ed. 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos; HENRIQUES, Ricardo. **Prefácio à 2ª impressão (2005)**. "**Superando o Racismo na escola**". 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de; FORTES, Brenda Gonçalves; CRUZ, Felipe Alex Santiago; CONCEIÇÃO, Marcela Silva da. "**FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: diálogos sobre relações étnico-raciais e escola**". Livro eletrônico / Organizadores Wilma de Nazaré Baía Coelho. [Et. al.]. - 1ª ed. Curitiba - PR, Editora Bagai, 2022. E-book.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. "**Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique - 1950-1995**". Tese (Doutorado em História), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

DIAS, Maria Tereza de Souza. “**A questão social e sua manifestação no ambiente escolar**”. Artigo publicado em 18 de março de 2013. Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/a-questao-social-e-sua-manifestacao-no-ambiente-escolar/105458. Acesso em: 10 abril 2023.

DOMINGUES, Petrônio. “**O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930)**”. Revista Diálogos Latino-americanos. v. 10. 2005.

EVARISTO, Conceição. “**A escrevivência e seus subtextos**” In: “**Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**”. Organização: Constância Lima Duarte e Isabella Rosado Nunes; ilustração Goya Lopes. – 1. ed, – Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FERNANDES, Florestan. “**A integração do negro na sociedade de classes**”. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FANON, Frantz. “**Pele negra, máscaras brancas**”. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020. 320 pp.

FREIRE, Paulo. “**Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**”. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. “**Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**”. São Paulo: Terra e Paz, 1996. 148p.

FREIRE, Paulo. “**Pedagogia do oprimido**”. 84ª ed. 256 pp. Rio de Janeiro, Terra e Paz, 2022.

FREYRE, Gilberto. “**Casa-grande e senzala**”. 51. Ed. São Paulo: Global 2006.

FREITAS, Itamar. “**Sequências didáticas para o ensino de História**” [livro eletrônico] / Itamar Freitas, Maria Margarida Dias Oliveira. – Ananindeua, PA: Cabana, 2022.

GADIOLI, Ferreira Monique; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. "**Branquitude e cotidiano escolar**". *In*: CARDOSO, Lourenço; MÜLLER, Tânia M. P. "**Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**". 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.

GOMES, Nilma Lino. "**Relações Étnico Raciais, educação e descolonização dos currículos**". Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98- 109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Prefácio**. *In*: PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. "Como ser um educador antirracista". São Paulo: Planeta do Brasil. 2023.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. "**O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial - (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série)**", Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 1985.

GONZALEZ, Lélia. "**A categoria político-cultural de amefricanidade***. In: RIOS, F.; LIMA, M. (Orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**". 1ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 127-138.

GONZALEZ, Lélia. "**Democracia racial? Nada disso!**". In: RIOS, F.; LIMA, M. (Orgs.). "**Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**". 1ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 127-138.

GONZALEZ, Lélia. "**Racismo e sexismo na cultura brasileira**". Revista de ciências sociais hoje. Anpocs, 1984. p. 223-244.

HOOKS, bell. "**Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**". Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KRENAK, Ailton. "**Ideias para adiar o fim do mundo**" São Paulo: Editora: Companhia das letras, 2019.

LIMA, Daniel Luiz Sousa de. "C**ultura e educação: contribuição à valorização do patrimônio afro-brasileiro na cultura potiguar**" / Daniel Luiz Sousa de Lima. Orientadora:

Profª Drª Juliana Teixeira Souza - Natal, 2019. 191f. Dissertação (PROFHISTÓRIA) Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

LIMA, Suelen de Souza Silva. "**A Lei 10.639/03 como ferramenta contra a discriminação racial**" / Suelen de Souza Silva Lima. Orientadora: Ynaê Lopes do Santos. Niteroi, 2023. 84 f. Dissertação (PROFHISTÓRIA) - Universidade Federal Fluminense (UFF).

MARTINS, Icaro Amorim. "**Se eu não sou negra, eu sou o quê?: da importância de discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento em sala de aula**". Icaro Amorim Martins. Orientadora: Profª Drª Juliana Teixeira Souza. 2018. 112 f. Dissertação (PROFHISTÓRIA) Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

MACEDO, Yuri Miguel; JUNIOR, Wagner Antonio; GONTIJO, Fabricia Ribeiro; José VELOSO, Anderson Bastão; SOUZA, Alcione Santos de; ATALIBA, Patrick Muniz; VALE, Ricardo Ferreira (Orgs). "**A LEI 10.639/2003: REFLEXÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**". Livro Digital. 1.ed. / Vitória: Editora Educação Transversal, 2023, 204 p.

MENESES, Marliene Maiara de. "**O uso de biografias no ensino da história dos negros no Brasi**" / Marliene Maiara de Meneses. Orientadora: Profª Drª Juliana Teixeira Souza - 2021. 216f. Dissertação (PROFHISTÓRIA) Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

MUNANGA, Kabengele. "**As facetas de um racismo silencioso**". In: SCHWARCZ. L. M. & QUEIRÓS, R. S. (Orgs.) Raça e Diversidade. São Paulo: Edusp, 1996.

MUNANGA, Kabengele. "**Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**" Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ, 05/11/03. 2003. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf Acesso em: 07/10/2022.

MUNANGA, Kabengele. "**Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional *versus* identidade negra**". 5ª ed. rev. amp.; 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2020 - (Coleção Cultura Negra e Identidades).

NAPOLITANO, Marcos. “**Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI**”. Orgs. PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jayme. Novos combates pela história. São Paulo: Contexto, 2021, p.85-114.

NASCIMENTO, Abdias do. “***O genocídio do negro brasileiro*: processo de um racismo mascarado**”. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NOGUEIRA, Oracy. “**Preconceito de Marca. As Relações Raciais em Itapetininga**”. São Paulo: Edusp. 245 pp. 1998.

MONTELLO, Josué. **“Os Tambores de São Luís”**. 1975. **NOVA FRONTEIRA; 1ª edição (1 janeiro 1985)**

PEREIRA MATOS, D.; QUADROS PAIVA, J.; LOPES DE OLIVEIRA, G. “**Reflexões em torno da filosofia Ubuntu como ferramenta na construção de uma educação antirracista**” . Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), *[S. l.]*, v. 17, n. Edição Especial, 2023. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1663. Acesso em: 14 jul. 2024.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. “**Como ser um educador antirracista?**” São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 160 p.

POLLAK, Michael. **“Memória e identidade social”**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992.

PROST, Antoine. “**Doze Lições Sobre a História**”. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ROSÁRIO, Alessandra Ribeiro do. “**Curso de educação das relações étnico-raciais: perspectivas e práticas para ação docente em uma escola de ensino fundamental I**” / Alessandra Ribeiro do Rosario, Katia Gonçalves Castor. – 1. ed. - Vitória : Edifes Acadêmico, 2023. 40 p.

RÜSEN, Jörn. História Viva: "**Teoria da História III – Formas e funções do conhecimento histórico**". Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SANTOS, Diego J da S; PALOMARES, Natália B.; NORMANDO, David; QUINTÃO, Cátia C.A. "**Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar**". Dental Press J Orthod. 2010; 15(3):121-124.

SANTOS, Erisvaldo Pereira; GONÇALVES, Carmen Regina Teixeira. "**A diversidade étnico-racial em escolas privadas confessionais: a propósito da lei nº10.639/03**". Livro Digital. Repositório Institucional - UFOP, 2014.

SCHUCMAN, Lia Vainer. "**Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista**" / Lia Vainer Schucman; orientadora Leny Sato. São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia. "**O espetáculo das Raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**". São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEEC-RN, Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Desporto Escolar e do Lazer. "**Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar**". Novo Ensino Médio Potiguar, Natal. 2021.

SILVA, A. F. da . "**RACISMO ALGORÍTMICO: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E DISCRIMINAÇÃO NAS REDES SOCIAIS"**. Revista Em Favor de Igualdade Racial, *[S. l.]*, v. 6, n. 3, p. 188–192, 2023. DOI: 10.29327/269579.63-14. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/6482. Acesso em: 4 ago. 2024.

SILVÉRIO, V. R. "**Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional do Brasil**". Cadernos de pesquisa, n. 177, p. 219-246, novembro/2002.

SOUZA, Neusa Santos. “**Tornar-se negro ou as vicissitudes de identidade do negro brasileiro em ascensão social**”. Prefácios de Maria Lúcia da Silva e Jurandir Freire Costa. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

XAVIER, Abner Silva; SILVA, Bruna Ida do Amaral; SILVA, Jacqueline Maria da; PIRES, Luciana Sala; SOARES, Nancy Oliveira Bloise; LIMA, Rodrigo Oliveira de; MEDEIROS, Samantha Barbosa de; SCIOLA, Victor Gabriel. “**Proposta de estudo sobre o racismo na escola: entre o grito dos maus e o silêncio dos bons**”. Universidade Virtual de São Paulo, 2022.

WEYH, Cênio Back; ZIENTARSKI, Simone. “**Dilemas e desafios da educação pública brasileira em Florestan Fernandes**”. X seminário Internacional de alfabetização. 2017. p. 1-12. Publicado em 15 Fev. 2018. Disponível em: https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/alfabetizacao/article/view/8612. Acesso em: 5 jan. 2023.

ANEXOS

Anexo - A (Questionário de pesquisa socioeconômico e étnico-racial)

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ÉTNICO-RACIAL

O formulário de pesquisa realizará um levantamento sobre o perfil étnico-racial dos estudantes de ensino médio da Escola Estadual Diran Ramos do Amaral, localizada no bairro Redenção, periferia de Mossoró (RN). As informações obtidas servirão como fonte de análise para a pesquisa do Mestrado Profissional em História realizada pelo professor Jeová Jonathan da Silva Barbosa, docente dessa mesma instituição de ensino.

Nome completo:

Série	Turma	Turno	Idade	Quantas pessoas vivem na mesma casa que você?
☐ 1ª ano E.M. ☐ 2ª ano E.M. ☐ 3ª ano E.M.	☐ A ☐ B ☐ C	☐ Matutino ☐ Vespertino	_____	Todas, inclusive você. _____

Raça	Gênero	Sexualidade	Renda familiar mensal
☐ Preto ☐ Pardo ☐ Branco ☐ Indígena ☐ Outros _____	☐ Homem cis ☐ Mulher cis ☐ Homem trans ☐ Mulher trans ☐ Outros _____	☐ Heterossexual ☐ Homossexual ☐ Bissexual ☐ Pansexual ☐ Outros _____	☐ Até um salário mínimo; ☐ Um a dois salários mínimos; ☐ Dois a três salários mínimos; ☐ Mais de três salários;

Em sua opinião, as pessoas, no geral, definem a raça de uma pessoa de acordo com:

☐ Cultura
☐ Traços físicos (cabelo, nariz, etc.)
☐ Antepassados
☐ Cor da pele
☐ Classe social
☐ Outra

_____

A partir das suas relações, como as pessoas, em geral, nomeiam sua cor ou raça? (Este questionamento é subjetivo, ou seja, cada estudante deverá responder a partir das suas experiências pessoais. Aqui o estudante pode se sentir à vontade para escrever as formas ou a forma que o mesmo é ou foi identificado pela sociedade no que se refere a sua cor de pele ou raça).

_____
_____
_____
_____

Anexo - B (Planejamento anual)

Escola Estadual Diran Ramos do Amaral

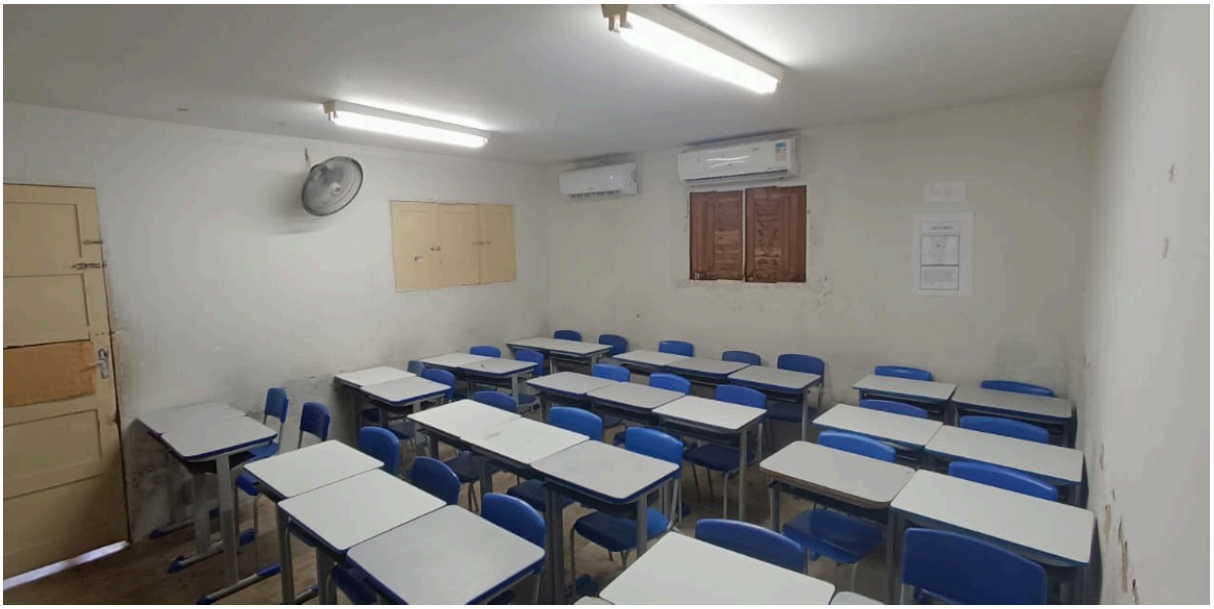
Planejamento anual – VESPERTINO

BIMESTRES	EVENTOS (apresentações, gincanas, mostras, simulados e etc)
1° BIMESTRE	✔ Dia "S" do Projeto Jovem Senador ✔ Correção das Redações referentes ao Projeto Jovem Senador (13/04) ✔ Orientação com os 15 alunos que tiveram suas redações selecionadas para próxima fase do Projeto Jovem Senador. ✔ Banca avaliativa das redações finalistas 19/04 ✔ Cerimônia de Premiação do Projeto Jovem Senador 26/04 ✔ Envio das redações para DIREC 29/04 ✔ Projeto maratona do conhecimento 9 e 3 séries (08/05 a 10/05) - (substituir a prova) **9ANOS (horário; 13:30h a 15:30h)** ✔ Linguagens: (10 port., 5 Inglês, 5 artes e 5 Ed. Física). ✔ Matemática e Ciências: (10 mat. e 10 Ciências). ✔ História e geografia: (10 Hist. e 10 Geografia). **3 SÉRIES (horário; 13:30h a 15:30h)** ✔ Linguagens: (10 Port., 5 inglês, 5 artes. 5 ed, física e 5 Espanhol). ✔ Natureza e Matemática: 10 Mat, Bio 5. Fís.5, Qui. 5). ✔ Ciências humanas e sociais: (História 5, Geografia 5, sociologia 5 e filosofia 5).

	▯ **Envio das provas e GABARITO:** (02/05 a 03/05). (4 alternativas cada, evitando anulações posteriores de questões) ▯ **Aulão OBMEP (nível 2 e nível 3):** 18/05 ▯ Introdução ao Projeto Teatro na Escola 25/05
2° BIMESTRE	✔ Prévia da mostra científica: (10/06 a 14/06 -culinância motivacional: 14/06 - livro da aluna **Viviane e projeto científico, alunas 2 série**) – **Obs.:** os alunos entraram de recesso com a ficha da feira científica em mãos. ✔ Evento Junino (São João - "pega fogo Diran"- 15/06 – vespertino ✔ Filtragem da mostra: (06/07) ✔ **Obs.:** neste último tópico, os professores estarão em mãos com as fichas de cada projeto.
3º BIMESTRE (06/08 a 14/10)	✔ Feira de Ciências: (23/08 e 24/08): ✔ Projeto maratona do conhecimento 9 e 3 séries (09/10/11 de outubro) - (substituir a prova) **9ANOS (horário; 13:30h a 15:30h)** ✔ Linguagens: (10 port., 5 Inglês, 5 artes e 5 Ed. Física). ✔ Matemática e Ciências: (10 mat. e 10 Ciências). ✔ História e geografia: (10 Hist. e 10 Geografia). **3 SÉRIES (horário: 13:30h a 15:30h)** ✔ Linguagens: (10 Port., 5 inglês, 5 artes. 5 ed, física e 5 Espanhol). ✔ Natureza e Matemática: 10 mat, Bio 5. Fís.5, Qui. 5). ✔ Ciências humanas e sociais: (História 5, Geografia 5, sociologia 5 e filosofia 5).

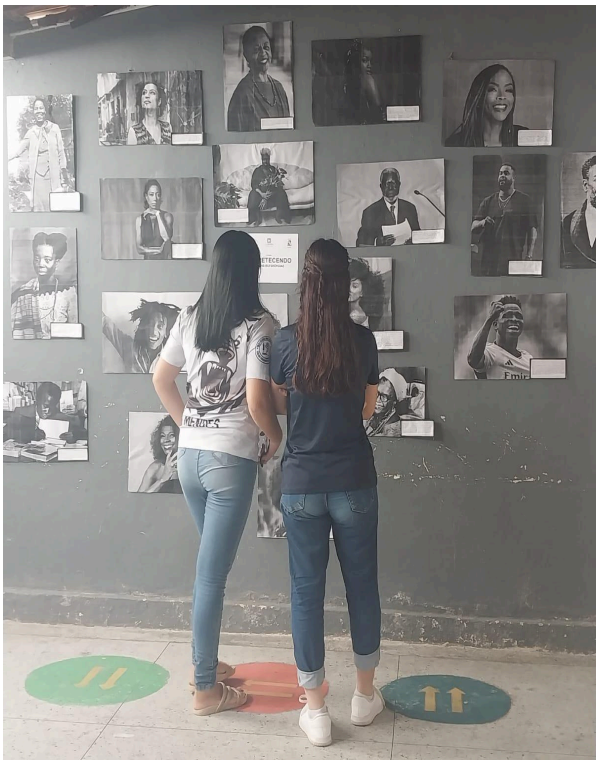
	▯ **Envio das provas e GABARITO:** (03/10 e 04/10) (4 alternativas cada, evitando anulações posteriores de questões). ▯ **1ºAulão Enem –** 17/09 a 20/09 (**todas as áreas**) ▯ **2ºAulão Enem –** 29/10 a 01/11 (Linguagens e Humanas) ▯ **3º Aulão Enem –** 05/11 a 08/11 (Natureza e Matemática)
4º BIMESTRE (16/10 a 30/12)	✔ Momento de descontração com profissionais: 09/11 ✔ Projeto Consciência Negra: 18/11 a 19/11 ✔ Gincana CULTURAL - DIRAN: 30/11 ✔ Provas /avaliações: limite 11/12 ✔ Conselho de classe: 21/12 ✔ Exames finais: 26/12 e 27/12 ✔ Resultado final: 30/12 **Obs**.: As aulas de campo ficarão a combinar com o professor responsável junto à direção.

Anexo - C (Salas de aulas da EEDRA)



Anexo - D (Oficina: empretecendo nossas referências)

EMPRETECENDO



Anexo - E (Folha de produção do conto).

CADERNO DE CONTOS
dos nossos nós, nós entendemos

A produção aqui desenvolvida comporá o *"caderno de contos: dos nossos nós, nós entendemos"*, material didático-pedagógico que constituirá, juntamente a outras reflexões, o terceiro capítulo da Dissertação do mestrando Jeová Jonathan da Silva Barbosa. A produção final a qual esse caderno faz parte será apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória). O presente trabalho é orientado pelo Prof.º Dr. Bruno Balbino Aires da Costa.

Título → _____

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Anexo - F (A mesa redonda: racismo, racismo religioso e possibilidades de resistência com e na escola).

Anexo - G (espetáculo teatral: “OS ORIXÁS E A CRIAÇÃO DO MUNDO”).

Os Orixás e a criação do Mundo

O espetáculo aqui apresentado surge como resultado do compromisso assumido por Márcia Maria da Silva, supervisora da Escola Estadual Diran Ramos do Amaral (EEDRA), e Jeová Jonathan da Silva Barbosa, professor de História da mesma instituição, em desenvolver dentro da EEDRA uma educação escolar verdadeiramente antirracista. O texto construído será apresentado enquanto espetáculo teatral, no ano de 2024, no Festival de Teatro da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FESTUERN).

Personagens:
O Narrador;

Olorum - O criador de tudo que há na terra;

O espírito da terra - o fiel servidor do Olorum;

Iemanjá - a Rainha dos mares;

Oxum - a Rainha dos rios;

Xangô - Senhor das pedreiras e da justiça;

Oxóssi - o Rei das matas;

Ogum - o Senhor dos metais;

Oxumarê- representa o arco-íris;

Iansã - a Senhora dos ventos e das tempestades;

Nanã - a Senhora dos pântanos;

Obaluaê - o Senhor do solo e da cura;

CENA 1 - O CAOS SE INSTALOU

Narrador - Num tempo distante, muito distante, numa era totalmente desconhecida, onde as divindades não dialogavam e não estabeleciam seu espaço e lugar nem no céu, nem na terra, tudo era confuso e desconexo.

(Essas divindades andavam muito ocupadas com seus afazeres)

Mas Olorum, a divindade suprema, que ostentava em sua cabeça uma coroa e vestia vestes do destino, observava tudo com preocupação. E se incomodava com tudo que observava. Então Olorum decide sair do seu espaço divino e passear por entre outros espaços. Foi então que...

Olorum - Necessito sair da minha morada celestial, observar e desbravar novas terras. Há muito não dou um passeio. Ouvi dizer que lá fora está um caos. Mas mandarei antes um olheiro, preciso saber como está a situação.

(Então ele gritou a procura de seu fiel servidor: o espírito da terra)

Olorum - Espírito, Venha! preciso que faça um grande favor pra mim.

O espírito da terra - Aqui estou! Diga o que queres, ó divindade.

Olorum - Preciso que dê uma volta para além dos espaços celestes e veja como estão as coisas por lá.

Narrador - O espírito da terra saiu-se apressado para cumprir a ordem que recebera. O espírito então vagou por longos anos para além das moradas celestiais até que um dia ele voltou. Entrou correndo, com olhar espantado e quase sem voz.

O espírito da terra - Olorum… Ó, divindade… Me socorra!

Olorum - O que houve? Por que toda essa gritaria? Porque todo esse desespero, criança?

O espírito da terra - Olorum precisa se apressar, o caos se instalou lá fora.

Olorum - Calma, minha criança. Nada que a sabedoria e o tempo não ajeitem.

Narrador- Olorum se mostrou calmo, mas a preocupação acabou por aparecer como rugas em seu rosto. Então ele se preparou para se lançar ao caos e tentar resolver aquela situação que se instalou.

CENA II - O PASSEIO DE OLORUM PELO CAOS

Narrador - Olorum começa a caminhar para além da sua moradia celestial com seu olheiro, espírito da terra, para ver o caos que tomava conta do tudo e do nada. Foi então que...

Olorum - Nossa! Nunca havia reparado no caos, é tudo tão estranho, é tudo tão sem cor, tudo tão sem vida. Nada parece ter sentido ou conexão.

O espírito da terra - Verdade!

Olorum - Espera! Tive uma ideia! Corre! Vai até as mansões celestiais e chama as divindades, preciso de todos e todas bem aqui comigo. Cuida! É hora de trabalharmos.

O espírito da terra - Sim, Senhor!

Narrador - O espírito da terra sai correndo à procura das divindades. Enquanto ele corria por todas as mansões...gritando e chamando sem parar... Olorum observava tudo e pensava como solucionar todos os problemas que o caos deixou.

CENA III - A CHEGADA DAS DIVINDADES E A SOLUÇÃO PARA OS PROBLEMAS DO CAOS

Narrador - As divindades foram chegando um a um, meio desconfiados do porquê daquela reunião num local tão distante de suas acomodações. Foi então que Olorum explicou:

Olorum - Há muito ansiava por esse momento de nos encontrarmos, de saber como estão e como poderiam me ajudar a combater um mal que se instala para além de nossas mansões celestiais. Necessitamos de equilíbrio. O caos se instalou e nosso fiel escudeiro, o espírito da terra, necessita de nossa ajuda.

(Nesse momento ouviu-se como barulho de mares, ondas quebrando na praia e surge uma linda mulher com cabelos negros como a noite, e búzios e conchas enfeitavam suas roupas)

Iemanjá - Eu sou mãe e me preocupo com todos os meus filhos e filhas. Esse meu instinto de mãe está sempre alerta e sinto que precisa de minha ajuda.

Olorum - (Odomiô, Iemanjá) Sim! Ó, poderosa mãe e senhora dos mares. Preciso do teu auxílio.

Iemanjá - Para te ajudar a se livrar do caos, levarei comigo as águas dos mares e oceanos e deixarei quietas num espaço adequado e nele guardarei todos os tipos de vida marinha.

(E assim se fez)

Oxum - Então eu também quero ajudar. Vou tomar de conta das águas doces dos rios, e toda sua vida, lá farei minha morada, vou guardar meus tesouros, serei a rainha das águas doces e lá vou me banhar, pentear meus cabelos e colher lírios para enfeitá-los.

(E assim se fez)

Olorum - Que assim seja! (Ai ê ê Oxum)

(Então ouve-se uma trovoada e viu-se fogo no céu… Xangô chegou)

Xangô - Pronto! Eu sou o rei das pedreiras, das serras e as colocarei em seus devidos lugares. E cada vez que a trovoada rolar lá na serra e toda pedreira se balancear serei eu chegando para fazer justiça aos meus filhos.

Olorum - Caô, Cabecilê. Que assim seja!

Oxóssi - Então, eu que sou guerreiro, eu que sou caçador, vou guardar os caminhos até as matas e florestas, cuidando dos animais, e toda vida que nelas habitarem, serei o senhor da fartura, que não nos falte jamais o alimento. Mas seria acima de tudo um protetor da natureza.

Olorum - Deu o que Oxóssi onirê! Que assim seja!

Ogum - Como sou guerreiro e general de brigada, como sou o senhor dos metais, serei instrumento de ciência e sabedoria e estarei à espera de quem precise de minha ajuda, coragem e justiça.

Olorum - Ai ê ê Ogum - que sejam as espadas sempre prestes a nos defender.

Oxumarê - Eu sou o Senhor do movimento que transforma e perpetua a vida. Eu sou o mensageiro divino e vou trazer a água das nuvens para semear a prosperidade entre os seres da terra. E quando eu estiver feliz mostro a beleza do arco-íris.

Olorum - Arroboboi, Oxumaré! Que assim seja!

Iansã - Eu sou a senhora dos raios, coriscos e trovões, e vou manter minha força lá no firmamento, e cada vez que a chuva cair, junto dela virar os ventos de Oyá, para balançar as plantas, para levar vida a todos os seres e plantas. Assim como lamber as ondas do mar, levando um carinho meu a minha mãe Iemanjá.

Olorum - Epahey Oyá! Epahey Iansã! Que assim seja!

Nanã - Eu sou senhora dos pântanos, é lá que habito, é lá que faço moradia, sou a mais velha, faço o papel de avó. É na lama do pântano que vou construir o ser mais importante que vai cuidar de tudo que foi criado. Esse ser será feito da minha alma, mas também levará um pedaço do meu coração. Ele cuidará para que o nosso espírito da terra não adoeça. Pois a terra foi entregue a ele: o homem.

Olorum - Saluba, Nanã! Que assim seja minha velha! E eu completo dando o sopro de vida nas narinas desse ser… Que ele seja sábio para entender e cuidar desse paraíso chamado “terra”. Que possa compreender que a riqueza vai além dos bens materiais.

Obaluaê - Então deixe eu me apresentar: sou obaluaê, e já que criaste um ser tão maravilhoso que é o homem… Vou me empenhar a curar suas feridas, levando dele toda doença e restaurando sua saúde. Assim ele terá forças e determinação para seguir sua vida e cuidar desse lindo lar que agora passamos a conhecer como “terra”.

Narrador - e assim foi, durante muito tempo o homem andou nos caminhos e atendeu os conselhos das divindades, mas o homem se esqueceu dos seus criadores, ficou desleixado, e deixou de cuidar do nosso espaço, esqueceu-se de suas obrigações, de suas responsabilidades deixando-as de lado. O caos ainda anda por aí… Ocasionalmente se instala em um lugar ou outro em forma dos desastres, da fome, da intolerância, do desrespeito, levando a guerra entre os homens. Mas as divindades não desistiram dos homens, eles continuam conosco nas águas, no ar, no perfume das flores, no arco-íris, nas montanhas, nas florestas, em tudo quanto é natureza. Só precisamos perceber e voltar a cuidar do nosso lar.

Texto escrito por Márcia Maria da Silva e Jeová Jonathan da Silva Barbosa

MOSSORÓ/RN, 08 de JULHO de 2024

Anexo - H (RESULTADO DAS ESCOLAS SELECIONADAS PARA O XVIII FESTUERN).

EDITAL 012/2024 – DECA/PROEX/UERN/FUNCITERN

RESULTADO FINAL DAS ESCOLAS SELECIONADAS PARA O XVIII FESTUERN

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN por meio da Pró Reitoria de Extensão - PROEX e a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Rio Grande do Norte – FUNCITERN tornam público o presente edital de seleção de escolas públicas para participação no XVIII Festival de Teatro da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FESTUERN, projeto contemplado no programa Cultural Câmara Cascudo, com patrocínio do Governo do Estado do Rio Grande do Norte.

Nº	NOME DA ESCOLA	CIDADE	SITUAÇÃO
1	Centro Est. de Edu. Prof. Professora Maria Rodrigues Gonçalves	Alto do Rodrigues	Selecionada
2	Escola de Arte e Cultura (PROARTE)	Guamaré	Selecionada
3	Escola de Artes Dodora do Porto	Pendências	Selecionada
4	Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Francisco Antônio de Medeiros	Mossoró	Selecionada
5	Escola Estadual Diran Ramos do Amaral	Mossoró	Selecionada
6	Escola Estadual em Tempo Integral Aida Ramalho Cortez Pereira	Mossoró	Selecionada
7	Escola Estadual Francisca Martins de Souza	Mossoró	Selecionada
8	Escola Estadual Gilberto Rola	Mossoró	Selecionada
9	Escola Estadual Jerônimo Vingt Rosado Maia	Mossoró	Selecionada
10	Escola Estadual Joaquim da Luz	Espírito Santo	Selecionada
11	Escola Estadual Luiz Gonzaga	Pendências	Selecionada
12	Escola Estadual Monsenhor Joaquim Honório	Guamaré	Selecionada
13	Escola Estadual Moreira Dias Mossoró Selecionada	Mossoró	Selecionada
14	Escola Estadual Nádia Maria Câmara	Guamaré	Selecionada

15	Escola Estadual Profª. Calpúrnia Caldas de Amorim	Caicó	Selecionada
16	Escola Estadual Professora Josélia de Souza Silva	Porto do Mangue	Selecionada
17	Escola Estadual Professora Maria Stella Pinheiro Costa	Mossoró	Selecionada
18	Escola Municipal Alcides Manoel de Medeiros	Mossoró	Selecionada
19	Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira	Guamaré	Selecionada
20	Escola Municipal em Tempo Integral Padre José Luiz da Silva	Pendências	Selecionada
21	Escola Municipal Maria Cleofas Moura da Rocha	Pendências	Selecionada
22	Escola Municipal Marineide Pereira da Cunha	Mossoró	Selecionada
23	Escola Municipal Monsenhor Walfredo Gurgel	Alto do Rodrigues	Selecionada
24	24 Escola Municipal Professor Alexandre Linhares	Mossoró	Selecionada
25	25 Escola Municipal Professor Freitas	Galinhos	Selecionada
26	26 Escola Municipal Professora Maria Madalena da Silva	Guamaré	Selecionada
27	27 Escola Municipal Sebastião Ferreira	Pendências	Selecionada
28	28 Escola Municipal Terezinha Justo	Pendências	Selecionada
29	29 Escola Municipal Vereador José Bernardo	Mossoró	Selecionada
30	30 Escola Municipal Vila Paraná	Serra do Mel	Selecionada

Mossoró/RN, 24 de julho de 2024

Rafael Ramon Fonseca Rodrigues
Diretor Presidente FUNCITERN

Anexo - I (Cronograma de ações da EEDRA para o FESTUERN 2024).

Cronograma de ações da nossa escola no FESTUERN

- 16/09 – pré-estreia; (PREPARAR 20 MINUTOS DE ESPETÁCULO)

AÇÕES	LOCAL	DIA	HORA	OBSERVAÇÕES
CHAMAMENTO	NAS SALAS DE AULA	29/07	16h00min	
OFICINAS DE INICIAÇÃO TEATRAL	SALA DE VÍDEO	01 e 02/08	14h00min	
RESULTADO DA SELEÇÃO DO ELENCO	MURAL DA ESCOLA	05/08	14h00min	
LEITURA E ADAPTAÇÃO DE TEXTO	SALA DE VÍDEO	06/08	14h00min	
ENSAIO	SALA DE VÍDEO	12/08	14:00min	
ENSAIO	SALA DE VÍDEO	14/08	14:00min	
TREINAMENTO NA UERN	SALA DE VÍDEO	16/08	08:00min as 12:00min	Coordenador e Diretora Artística
ENSAIO	SALA DE VÍDEO	20/08	14:00min	
ENSAIO	SALA DE VÍDEO	22/08	14:00min	
ENSAIO	SALA DE VÍDEO	28/08	14:00min.	
ENSAIO	SALA DE VÍDEO	30/08	14:00min	
ENSAIO	SALA DE VÍDEO	02/09	15:30min	
ENSAIO	SALA DE VÍDEO	04/09	15:30min	
ENSAIO	SALA DE VÍDEO	10/09	15:30min	
ENSAIO	SALA DE VÍDEO	12/09	15:30min	
PRÉ- ESTREIA	SALA DE VÍDEO	16/09		
ENSAIO	SALA DE VÍDEO	18/09	15:30min	
ENSAIO	SALA DE VÍDEO	20/09	15:30min	
ENSAIO	SALA DE VÍDEO	24/09	15:30min	
ENSAIO	SALA DE VÍDEO	26/09	15:30min	
ENSAIO	SALA DE VÍDEO	30/09	15:30min	
PASSADÕES	SALA DE VÍDEO	OUTUBRO	-	-

Jeová Jonathan da Silva Barbosa
COORDENADOR ARTÍSTICO-

Márcia Maria da Silva
DIRETORA ARTÍSTICA

Anexo - J (Caderno de contos: dos nossos nós, nós entendemos)

CADERNO DE CONTOS

DOS NOSSOS NÓS, NÓS ENTENDEMOS

MOSSORÓ/RN
2024

CADERNO DE CONTOS

DOS NOSSOS NÓS, NÓS ENTENDEMOS

Jeová Jonathan da Silva Barbosa

(Orgs.)

AUTORIA

Gaby Almeida

Gabriel Souza

Jotappe Marques

Karla Oliveira e Nick Santos

T.L. Carvalho

A.B.

Jaqueline Rosa

SELEÇÃO DE CONTEÚDOS

Jeová Barbosa

REVISÃO

Bruno Balbino Aires da Costa

DIAGRAMAÇÃO

Jeová Barbosa e Wellen Praxedes

PROJETO GRÁFICO

Jeová Barbosa e Wellen Praxedes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO (Jeová Barbosa) **6**

ETERNA "VOINHA" (Gaby Almeida) **7**

A FLOR DO SOL (Gabriel Souza) **9**

TAEKWONDO (Jotappe Marques) **12**

ACREDITAR (Karla Oliveira e Nick Santos) **15**

A LUZ NO FIM DO TÚNEL (T.L. Carvalho) **18**

MAR.AIRA (A.B.) **26**

SOM E SABOR (Jaqueline Rosa) **29**

Dedico este caderno contos a todos os estudantes pretos e pardos que tive a felicidade de encontrar dentro de cada sala de aula que a vida me lançara.

INTRODUÇÃO

O “caderno de contos: dos nossos nós, nós entendemos” foi pensado e construído desde suas primeiras reflexões e escritas inspirados na categoria/conceito de escrevivência desenvolvido pela intelectual negra Conceição Evaristo. Como inspiração direta, por sua vez, consideramos a obra Olhos D’água, livro de contos escrito por Evaristo (2016). A escrita de Conceição Evaristo nos revela um compromisso em evidenciar e potencializar, por meio da literatura, as vivências e as identidades da população negra. A autora nos revela em sua produção um caldeirão fervente que transborda questões sociais e existenciais recorrentes na trajetória de inúmeras crianças, jovens e adultos que carregam consigo a marca da sua ancestralidade negra. Sem palavras paliativas, Conceição, de forma poética e, às vezes, ficcional, aborda temas como pobreza e violência que marcam as vidas da população afro-brasileira. No entanto, em sua escrita, o amor, as paixões, o afeto, o sorriso e as potencialidades do povo negros também ganha espaço e forma concreta.

A escrita deste caderno de contos, material didático construído por alguns estudantes pretos e pardos do ensino médio da Escola Estadual Diran Ramos do Amaral (EEDRA), vai ao encontro das reflexões que Evaristo nos apresenta em Olhos D'água. A temática violência e pobreza, por exemplo, estão presentes nas produções aqui desenvolvidas. No entanto, o que ganha destaque em todas as escritas que compõem este caderno é o desejo de superá-las. Durante a leitura poderão notar que a violência e a pobreza, em grande medida, assume o lugar de ponto de partida, mas os horizontes que serão desenhados após a largada vão ao encontro da superação dessas questões sociais. O desejo de superar as dores e curar as feridas abertas ganham as linhas deste trabalho e o enfeitam como quem diz: somos maiores que nossas cicatrizes. As dores e as curas, por vezes, são substituídas por outras temáticas como ancestralidade, família, amizade, coragem, força, inventividade, afeto, amor, entre outras questões que também estão presentes na escrevivência dos jovens autores pretos e pardos que construíram e deram vida a este trabalho.

Os contos denominados “Eterna Voinha” e “Mar.Aira” revelam uma linda reflexão sobre a potência ancestral que guia o povo negro. A avó que orienta e a menina que desde cedo assume seus compromissos ancestrais se encontram no desejo de guiar e proteger os seus. A escrita de Gaby Almeida, conto 1, nos apresenta a realidade de uma avó que senta com seus netos e os ensinam sobre força e orgulho. A.B., conto 6, por sua vez, nos revela uma escrita ficcional onde a filha do mar, Aira, toma para si essa força e orgulho, elementos que a guiam rumo ao seu compromisso em proteger e guiar seu povo contra o mal que a vida

impõem. Ambas as escritas estão ligadas ao desejo que o futuro seja ancestral. A avó e a tradição guiam uma geração que assume, agora, a potência de ser das gerações anteriores. Marcos, Ana e Aira são, dessa forma, os meios pelos quais se torna possível vivificar e glorificar a ancestralidade enquanto elemento indispensável para construção do futuro.

A escrita de Jotappe Marques, conto 3, Karla Oliveira e Nick Santos, conto 4, T.L. Carvalho, conto 5, Jaqueline Rosa, conto 6, encontram se e estabelecem diálogo entre si ao explicitar o desejo de "vencer para ser alguém na vida". Se esse ditado não ecoou nos seus ouvidos durante boa parte da sua infância e adolescência, definitivamente, você, leitor, não experimentou vivências marcadas pelas experiências de vida apresentadas nos contos a seguir. A cada avó, avô, mãe, pai, tio, tia, familiar que nos criou e educou, as linhas dos contos citados neste parágrafo revelam suas vozes que ainda ecoam em nossas cabeças, sobretudo nas dos autores dessas escritas que nos colocam a boca um desejo agridoce que mistura, assim como Evaristo, sem meias-palavras, realidade e ficção que compõem a escrevivência do povo afro-brasileiro.

As histórias de vida de Jonas, Bella, Murilo e Ana se confundem com a de qualquer pessoa negra periférica brasileira. Os desafios impostos, mas especialmente o desejo de superar realidades sociais desafiadoras que enfrentamos cotidianamente, falam dessas vivências que, há anos, marcam nossas vidas. Os contos aqui escritos não poderiam deixar de revelar o sonho de vencer na vida. Sonho meu, sonhos dos estudantes, sonho nosso, do nosso povo. A escrita das nossas vivências se faz elemento que nos possibilita retornar a filosofia Ubuntu, "eu sou porque nós somos". E assim, a reflexão brota, a coletividade toma conta dela e o "meu conto" ganha caráter coletivo, se torna o "nosso conto", ou seja, escrevivência.

"A flor do sol", conto escrito por Gabriel Souza, por fim, se preenche de ficção e constrói uma narrativa que nos apresentam personagem que por muitos anos nos foram negados, os nossos heróis negros. Aisha, Malik e Tiana são três jovens heróis negros que usam suas habilidades ancestrais para proteger seu povo de uma catástrofe natural que atingira sua aldeia. As aventuras ficcionais apresentadas no conto enchem os olhos ao evidenciar o misticismo e magia ligados às raízes africanas dos personagens. Para além do seu caráter histórico-ficcional, o conto narra uma linda história de amizade entre os jovens africanos.

Por último, apresento minha convicção de que este caderno de contos desenvolvido sobretudo por alguns estudantes pretos e pardos do ensino médio da EEDRA contribuirá efetivamente para a construção de um saber escolar que se abre para observar os estudantes enquanto sujeitos produtores de conhecimentos autênticos, ou seja, conhecimentos que

colaboram, significativamente, para podermos, como instituição de educação básica, tornar nosso ambiente escolar um verdadeiro abrigo e núcleo antirracista que consegue empretecer e positivar nossas referências.

ETERNA “VOINHA”

Maria das Dores era uma mulher que não costumava passar despercebida. Ela era conhecida em seu bairro por sua bondade e pela força que transmitia. Com seus cabelos crespos, que sempre estavam cheios de vida, e olhos escuros que brilhavam como o céu noturno preenchido por cintilantes estrelas, Maria das Dores era um exemplo de beleza e elegância. Sua pele, de um tom profundo e rico, parecia carregar toda a força e a luz do sol. As suas mãos, sempre acolhedoras, ajudaram a moldar a vida de muitos ao seu redor. A mulher que não passava despercebida, assim não poderia deixar de ser, pois sua presença, assim como a bondade, elegância, força e beleza que a orbitava preenchia e dava significado a cada cantinho que ela chegava. Era luz.

Maria das Dores tinha dois netos, Marcos e Ana, e para eles, ela era mais do que uma avó, era uma verdadeira heroína. Os cabelos crespos eram a coroa protetora da heroína guerreira, suas roupas simples eram como vestes reais. A pele brilhava no sol e como o sol, esse era seu super poder, iluminar. Desde pequenos, ela ensinava a Marcos e a Ana a se valorizarem e a respeitarem os outros. “Vocês são como diamantes”, dizia ela, “Logo, logo vocês brilharão tanto que haverá pessoas incomodadas com o brilho de vocês”. De imediato, por serem crianças, a mensagem não foi totalmente compreendida pelos netos, mas a vida que seguia os ensinara que naquelas palavras continha um tanto de amor, mas sobretudo cuidado.

Um dia qualquer da semana, Marcos, que amava futebol, saiu com seus amigos, como sempre fazia, para jogar uma “pelada”. Apesar de ser um movimento trivial para Marcos, aquela pelada saiu do roteiro que costumava seguir - encontro com amigos, risos, brincadeiras, diversão e retorno para casa - Aquele dia foi diferente, um evento marcou Marcos. Foram elas: as crianças da vizinhança começaram a zoar os cabelos de Marcos, fazendo ele se sentir mal. Maria das Dores percebeu o que estava acontecendo e chamou seu neto para uma conversa a sós. A brincadeira foi interrompida. Primeiro pela zoação que angustiou o Marcos, segundo pelo chamamento da sua querida avó.

Sentados à sombra de um pé de manga, ela explicou com muito carinho: “Meu amor, os outros podem não entender a sua beleza, mas isso não muda quem você é. Seus cabelos crespos são como as folhas desta árvore, cada um é único e importante para o todo.” Então maria das dores fez um almoço em família e pediu para todos da família contar algumas da suas vivências como negros na sociedade. E mais, pediu para que fossem histórias bacanas,

que não se limitassem às dores, mas falassem sobre a beleza e potência de ser negros. Maria das dores, a primeira a iniciar o discurso, falava com tanto orgulho de como era bom ser negra e o quanto quer que seus netos entendam isso que as dificuldades existem, mas a força e a sabedoria ancestral, de vovó e de bisa, estarão sempre com eles. Aquele dia não só ajudou Marcos a se sentir melhor, mas também ensinou a toda a família a valorizar e respeitar a diversidade humana (em especial respeitarem a si como um dos elementos que formam essa bela diversidade). As risadas e os sorrisos na celebração mostraram como Maria das Dores espalhava aceitação e amor por onde passava.

Os ensinamentos de Maria das Dores tiveram um grande impacto na família. Marcos e Ana cresceram para serem pessoas que carregam com orgulho o legado da avó. Marcos, por exemplo, em suas vivências futuras, em sua fase quase adulta, teve um problema no trabalho, um colega fez um comentário racista. Em vez de reagir com raiva, ele lembrou das palavras de Maria das Dores e respondeu calmamente: “Respeito cada pessoa por quem ela é e espero o mesmo em troca. A verdadeira grandeza está em reconhecer e celebrar nossas diferenças”. Seu colega ficou surpreso e engoliu a seco a tranquila resposta verbalizada por Marcos. As palavras ditas não se perderam na ventania que acontecia naquele instante. Muito pelo contrário, as palavras tomaram seus significados e invadiram o colega de trabalho. Assim a surpresa se transformou em desculpas. Marcos usou essa situação para educar sobre respeito, transformando um momento ruim em uma lição positiva para todos ao seu redor.

Ana também seguiu o exemplo da avó e (que idade? Em que momento da vida dela?)... trabalhou com jovens em situações difíceis. Ela usava as histórias e ensinamentos de Maria das Dores para inspirar e motivar esses jovens. Dessa forma, o legado da sua amada vovó, Maria das Dores, continuou a ser uma fonte de inspiração para todos ao seu redor. Das dores se eternizou em seus ascendentes. A bondade outrora era praticada por Maria das Dores e preenchia cada lugar que ela passava, agora é levada pelas palavras e ações que sua neta Ana leva a esses mesmos lugares.

Maria das Dores era uma mulher que não costumava passar despercebida, transformou a sua na mais pura expressão de amor e respeito próprio e, dessa forma, iluminou o caminho para os outros, os que vieram depois dela, o seu povo. Quando abraçamos quem somos e respeitamos a beleza dos outros, podemos criar um mundo mais justo e bonito para todos. Esta história é permeada por verdades e vivências contadas pelos netos de Maria das Dores, Marcos e Ana, que têm muito orgulho do legado de coragem e de sabedoria deixado por sua adorável avó. Maria das Dores tinha dois netos e se eternizou neles.

A FLOR DO SOL

No coração da vila Aurora, situada em um vale fértil cercado por montanhas verdejantes, vivia uma comunidade vibrante de pessoas que honravam suas raízes africanas com orgulho. Entre os moradores, três amigos de infância se destacavam: Aisha, Malik e Tiana. Aisha era uma jovem com pele escura e brilhante, seus olhos cor de âmbar refletiam, apesar da sua juventude, a sabedoria de gerações passadas. Seu cabelo trançado, decorado com búzios e miçangas coloridas, era uma expressão de sua conexão com suas ancestrais, que foram curandeiras e guardiãs do conhecimento. Aisha era conhecida por sua habilidade com ervas medicinais, um talento que aprendera com sua avó, Mãe Amara, a curandeira mais respeitada da região. Malik era um rapaz alto e de porte forte, com a pele cor de ébano que parecia reluzir à luz do sol. Seus traços marcantes, com o nariz largo e os lábios cheios, eram o espelho da beleza negra celebrada em sua comunidade. Seu cabelo crespo era mantido em um corte baixo e estiloso, e ele tinha um sorriso contagiante que iluminava qualquer ambiente. Malik tinha um dom natural para invenções e sempre estava criando algo novo em sua oficina improvisada, utilizando materiais que encontrava nas redondezas. Tiana, a mais sonhadora do grupo, tinha uma pele dourada e suave como mel, e seus olhos grandes e expressivos pareciam conter todo o brilho do céu estrelado. Seus cabelos cacheados, volumosos e com pontas coloridas, eram uma celebração da sua identidade. A voz de Tiana era uma dádiva, uma melodia rica que tocava o coração de todos. Ela sonhava em se tornar uma cantora famosa e levar as músicas e as histórias de sua comunidade para além das montanhas que cercavam Aurora.

Apesar das diferenças em seus talentos, Aisha, Malik e Tiana compartilhavam um vínculo profundo, nutrido pela amizade e pelo orgulho de suas raízes. Eles eram inseparáveis, sempre buscando maneiras de ajudar sua comunidade e honrar a herança deixada por seus ancestrais.

No mês de março do ano de 2020, durante um calmo domingo, o inusitado parece, um problema grave se abateu sobre a vila: uma seca inesperada. Os rios misteriosamente secaram, as colheitas murcharam e a terra rachou sob o calor implacável do sol. A comunidade, que sempre se orgulhou de sua autossuficiência, agora se via à beira do desespero. Em uma reunião na praça central, os anciãos da vila discutiam o que poderia ser feito para salvar Aurora. Mãe Amara, a avó de Aisha, contou sobre uma antiga lenda que falava de uma flor rara, chamada Flor do Sol, que possuía o poder de atrair chuva. No

entanto, essa flor crescia apenas nos recantos mais remotos e perigosos das montanhas ao redor. Determinado a salvar sua vila, o trio de amigos decidiu partir em busca da Flor do Sol. Aisha, com seu profundo conhecimento de plantas, seria a guia; Malik, com suas habilidades em invenções, cuidaria das ferramentas necessárias; e Tiana, com sua voz encantadora, invocaria os espíritos da natureza para guiá-los.

Antes de partir, Mãe Amara chamou Aisha e lhe entregou um amuleto antigo, feito de madeira e osso, esculpido por seus ancestrais. “Este amuleto carrega a força de nossa linhagem”, disse Mãe Amara. “Use-o bem e ele protegerá vocês em sua jornada.”

Com os corações cheios de coragem, os três amigos começaram a subir as montanhas. A caminhada foi árdua e perigosa. Eles enfrentaram ventos fortes, penhascos íngremes e noites frias, onde o silêncio era quebrado apenas pelo som distante de animais noturnos. Aisha guiava o grupo com firmeza, usando sua intuição e o conhecimento transmitido por sua avó. Malik inventou um dispositivo que captava a umidade do ar e a condensava em gotas de água potável, garantindo que não ficassem sem água durante a viagem. E Tiana, com sua voz celestial, cantava canções que ecoavam pelas montanhas, como um farol guiando-os na escuridão. Após dias de caminhada, chegaram a um vale escondido, onde o ar era fresco e o solo fértil.

No centro do vale, brilhando sob a luz suave do sol, estava a Flor do Sol. A flor era de uma beleza incomparável, com pétalas douradas que pareciam feitas de luz. No entanto, ao se aproximarem, perceberam que a flor estava cercada por espinhos venenosos e guardada por uma antiga e poderosa entidade da floresta. Aisha, lembrando-se das palavras de sua avó, usou o amuleto para se comunicar com a entidade guardiã. Ela explicou a situação desesperadora de sua vila e pediu permissão para levar a flor. A entidade, reconhecendo a pureza de seus corações e a força de suas raízes, permitiu que levassem a Flor do Sol, mas advertiu que deveriam plantar a flor em solo sagrado, para que seu poder fosse liberado. Com a flor em mãos, os três amigos retornaram à vila, onde foram recebidos com grande alívio e alegria. Seguindo as instruções da entidade, Aisha plantou a Flor do Sol em um solo especial, preparado com ervas sagradas e água purificada. Malik usou sua invenção para proteger a flor de qualquer dano, e Tiana cantou uma canção ancestral, invocando as forças da natureza para abençoar a planta. Em poucos dias, as nuvens começaram a se formar sobre Aurora, e a chuva finalmente caiu, trazendo vida de volta à terra seca. As colheitas se recuperaram, os rios voltaram a fluir e a vila foi salva.

A comunidade celebrou com uma grande festa, onde todos dançaram e cantaram em agradecimento aos seus heróis. Aisha, Malik e Tiana foram reconhecidos como os guardiões

da vila, cada um com sua habilidade única que refletia a beleza e a força de suas raízes negras. Aisha se tornou uma curandeira ainda mais sábia, continuando o legado de sua avó. Malik estabeleceu uma oficina onde suas invenções ajudaram a melhorar a vida das pessoas. E Tiana finalmente realizou seu sonho de se tornar uma cantora famosa, mas sempre retornava a Aurora para compartilhar sua música com sua comunidade. Os três amigos, unidos pelo laço inquebrantável da amizade e pelo orgulho de sua herança, garantiram que a vila de Aurora prosperasse por gerações. Suas histórias, assim como suas identidades, eram transmitidas de geração em geração, inspirando todos a celebrar suas raízes e a acreditar no poder da união e da ancestralidade. E assim, Aurora floresceu, não apenas com a vida renovada pela chuva, mas também com o espírito de seus heróis, que mostraram que a verdadeira força vem de conhecer e valorizar quem somos e de onde viemos.

TAEKWONDO

Jonas sempre viveu em um bairro onde a violência e o crime eram uma realidade palpável. Desde pequeno, ele testemunhou amigos e vizinhos se envolvendo em atividades ilícitas, muitas vezes como uma forma de escapar da dura realidade econômica e social que os cercavam. Porém, diferentemente de seus pares, Jonas tinha um sonho que ia para além do que a vida ao seu redor, imediatamente, lhe oferecia, ele queria ser um atleta, um lutador de Taekwondo, e estava decidido a transformar esse sonho em realidade. A luta, para Jonas, sempre foi um verbo de ação. Seja na vida cotidiana ou nos tatames, Jonas estava ali, pronto para fazer o que sempre observou seus semelhantes fazerem e, inclusive, também, desde muito jovem, já fazia, lutar.

A paixão de Jonas pelo Taekwondo nasceu de uma transmissão ao vivo das Olimpíadas. Quando a criança viu um atleta subir ao pódio e receber a medalha de ouro. Aquele não era um atleta qualquer — Aquele homem parece comigo! — Afirmou Jonas. A cena o tocou profundamente, seus olhos brilhavam, enquanto seu rosto era preenchido por um largo e contagiante sorriso. Ele se viu refletindo sobre suas próprias aspirações. Jonas não sabia bem quem era aquele homem, mas a sua aparição na TV, sua conquista mudou a vida do pequeno Jonas para sempre. Quero ser aquele exemplo de superação! Alguém que não apenas vencesse no esporte, mas que também pudesse inspirar sua comunidade, seu povo a vencer na vida — Refletia Jonas.

Com a firme decisão de começar a treinar, Jonas, com apenas 10 anos, por conta própria, procurou uma academia local que oferecia aulas de Taekwondo. No início, ele enfrentou dificuldades diversas. A primeira foi a questão financeira; a segunda a aprovação familiar. Sua mãe, após insistentes pedidos, compreendeu que o Taekwondo era algo importante para o filho. Mais que isso, seria a realização de um sonho e a possibilidade de Jonas trilhar por caminhos mais generosos que os trilhados por boa parte dos jovens da sua comunidade. No entanto, o apoio não foi suficiente, a questão financeira ainda limitava o sonho de Jonas, que se angustiava, pois não compreendia porque sua realidade, às vezes, se mostrava tão com as aspirações do seu povo.

Determinada a sonhar junto ao filho, dona Ameríndia, mãe de Jonas, pegou sua bicicleta e pedalou até a única academia de Taekwondo da cidade que ficava em um bairro bastante distante da sua residência. Precisou pedalar, ida e volta, por longos 20 km. Assim que chegou na academia, dona Ameríndia, ainda ofegante e banhada de suor, pediu para falar

diretamente com o dono do espaço. Logo ela foi direcionada pelo recepcionista ao escritório central, sala onde se encontrava a proprietária do espaço. Sim! Para surpresa da mãe do Jonas, a dona do espaço era uma mulher negra que ostentava seus 1,90 de altura e volumosos cabelos crespos que emolduravam seu rosto. Dona Dara Silva, a dona do estabelecimento, não chamara a atenção de dona Ameríndia apenas pelos seus belos traços físicos, aquela mulher era sua amiga de infância. O rosto de Dara, assim como o de Ameríndia, foi enfeitado por sorrisos que denunciavam uma iminente alegria. O reencontro foi tão lindo que por alguns instantes, enquanto abraçava fortemente sua velha amiga, dona Ameríndia, esquecera do propósito da sua visita.

A visita se estendeu para além do esperado, as velhas amigas conversaram por horas afinco. Dona Dara, mesmo sem ter sido diretamente notificada sobre o motivo que levou sua amiga ao seu encontro, notou, entre uma fala e outra, o que poderia ter gerado tal motivação. Dessa forma, antes que Ameríndia pudesse se desvincular do encanto que o encontro gerou, Dara ofereceu a ela uma vaga em sua academia para o seu filho. Jonas seria aluno bolsista e poderia receber, inclusive, uma mensalidade por seu desempenho esportivo. Sem saber como agradecer, Ameríndia mais uma vez abraçou fortemente a amiga enquanto as lágrimas escorriam por sua face. Por fim, tudo se encaminhou como desejava o coração de Ameríndia. Melhor, o reencontro com sua velha amiga preencheu seu coração de afeto.

A notícia da sua matrícula na academia trouxe alegria para Jonas e sua mãe. No entanto, o pequeno sonhador ainda precisava encarar outros desafios. O caminho até a academia era longo e perigoso, e muitas vezes ele se sentia intimidado pelos outros jovens que treinavam lá. No entanto, sua determinação era inabalável. Ele se lembrava das imagens dos atletas olímpicos, do suor escorrendo pelo rosto, da concentração em cada movimento. Isso o motivava a seguir em frente.

Os primeiros dias de treino foram desafiadores. Jonas lutava para dominar os movimentos básicos e, em várias ocasiões, pensou em desistir. Mas, a cada queda, ele se levantava com mais força. Seu treinador, um ex-atleta que viu em Jonas um brilho especial, ofereceu apoio e orientação. Ele não apenas ensinou técnicas de luta, mas também compartilhou lições de vida sobre disciplina, respeito e resiliência. Essa relação mentor-aluno foi fundamental para o crescimento do jovem Jonas, que começou a acreditar em seu potencial e transformou sua crença em ação e força para lutar.

Com o passar do tempo, o pequeno lutador começou a se destacar. Suas habilidades técnicas aprimoradas e sua ética de trabalho incansável o levaram a competir em torneios regionais. A cada competição, ele enfrentava adversários mais experientes, mas sua coragem

e determinação o impulsionam a lutar com todo o seu coração. Ao conquistar suas primeiras medalhas, Jonas percebeu que não apenas estava vencendo no esporte, mas também quebrando estereótipos e preconceitos que a sociedade impunha sobre jovens de sua origem.

A fama de Jonas começou a se espalhar pela comunidade. Ele se tornou um símbolo de esperança e inspiração para muitos jovens que, como ele, sonhavam em um mundo onde as oportunidades eram escassas. Em suas palestras nas escolas locais e eventos comunitários, ele compartilhava sua história, falando sobre a importância de acreditar em si mesmo e de nunca desistir, não importa quão difícil a jornada pareça.

Com o tempo, Jonas conquistou não apenas títulos em competições, mas também a admiração de pessoas ao seu redor. Ele começou a ser convidado para eventos esportivos em escolas e instituições, onde contava sua história e ensinava autodefesa a jovens em situação de vulnerabilidade. Através do Taekwondo, ele não apenas se fortaleceu fisicamente, mas também se tornou um líder em sua comunidade.

Anos depois, Jonas estava prestes a participar de uma competição nacional de Taekwondo. Ele sabia que essa era uma oportunidade única não apenas para se destacar no esporte, mas para mostrar a todos que era possível vencer, independentemente das circunstâncias. Ao entrar no tatame, sentiu a energia da plateia e lembrou-se de todos os obstáculos que superou. A luta não era apenas dele, mas de todos os que acreditavam em um futuro melhor. Jonas venceu a competição, mas mais importante do que a medalha de ouro foi a mensagem que ele passou: a cor da pele e a origem social não definem o destino de uma pessoa. O que realmente importa é a determinação, a coragem, a capacidade de se reerguer após cada queda e as oportunidades que pode agarrar. Sua jornada se tornou um legado de superação, provando que, com paixão e dedicação, é possível transformar sonhos em realidade e inspirar outros a fazer o mesmo.

ACREDITAR

No dia 24 de agosto do ano de 2001 nasceu uma linda garotinha chamada Ângela. Sua pele pretinha, olhos castanhos escuros e cabelo cheio e brilhoso encantavam a todos que foram assistir seus primeiros dias de vida. Os anos foram passando e a pequena menina, agora, um pouco mais crescida, observava o mundo em sua volta com uma curiosidade própria a qualquer criança da sua idade. "Bela", como era popularmente conhecida por seus amigos e familiares próximos, cresceu em um ambiente cheio de amor e carinho. E mais, sempre teve liberdade e prazer em experimentar suas paixões. A maior delas era ficar horas e horas distraída com o seu brinquedo favorito, os bloquinhos montáveis de madeira, o qual, no seu último aniversário, ganhara do seu padrinho.

O tempo transcorreu e a pequena garotinha, que antes tinha apenas quatro aninhos, cresceu e já está com treze, uma mocinha. O tempo passou, isso é certo, não nem ele não teve o poder de mudar a paixão de Bela por seus bloquinhos montáveis de madeira. Ela estava quase sempre lá, em algum lugar da sua casa, construindo as mais diversas estruturas. Casas, castelos, hotéis, entre outros. As horas de passavam e as construções apareciam nos quartos, sala, cozinha e, por vezes, até no banheiro. Os finais de semanas eram seus dias preferidos. Afinal, não tinha aula e a Bela teria mais tempo com seus bloquinhos. Assim fez durante todo o sábado, consumiu o dia com sua paixão de criança que permanecia e resistia ao tempo.

Em um dia de domingo bastante ensolarado. Após um acalorado almoço de família, Bela foi para a sala a fim de repousar em um ambiente mais calmo, longe da barulheira que se encontrava na cozinha. Foi ali, naquele momento a sós, que ela se deparou com uma breve cena em sua pequena televisão de 14 polegadas (aprox. 36 cm), uma entrevista na qual aparecia uma bela mulher falando sobre sua vida profissional. Na parte inferior da TV estava lá escrito, aquela era uma engenheira civil. Naquele momento, Bela não entendeu muito sobre o conteúdo que estava sendo transmitido na entrevista, afinal, era muito nova para aquele debate. No entanto, um encantamento aconteceu. Os olhos da pequena menina brilharam como nunca antes e sorriso tomou a sua face como se não houvesse necessidade para nenhum outro órgão ocupar o seu rosto. Apesar de não ter entendido muito do que se passava na TV, Bela compreendeu duas coisas: a primeira foi a semelhança entre a mulher e ela. Sua pele preta era igual a dela, brilhava. Seu cabelo crespo também era igual, preenchia boa parte da tela do pequeno televisor; a segunda foi sobre o que a mulher fazia, ela construía, assim como Bela, casas e castelos de verdade, elas tinham uma paixão em comum.

Ao ver aquela mulher, Bela se sentiu tomada por um desejo, ser ela. A curiosidade da criança agora se transformou em um desejo pré-adolescente, ela desejava, assim como aquela mulher que assistia na TV, ser engenheira civil. A segunda chegou e a garotinha retornou a escola para enfrentar mais uma semana de aula. Naquele mesmo dia, para finalizar a aula, a professora fez uma pergunta para a sala: "O que vocês querem ser quando crescer?" Todo mundo animado falando o que queria ser, a sala virou um "vuco-vuco" e Bela, ansiosamente, esperava sua vez. Finalmente chegou a vez dela falar. O orgulho era evidente. "Professora, eu quero ser engenheira!" - gritou Bela para todos ouvirem. Os colegas zombaram de Ângela, começaram rir e falar que ela nunca iria conseguir, afinal pobre e preta "cabelo duro". A alegria de Bela, naquele instante, se desmanchou em lágrimas. A professora a confortou, mas não teve jeito, a tristeza encontrou lugar.

Depois desse dia, Bela ficou com aquelas duras palavras na cabeça. A tristeza permaneceu ali e, sempre que encontrava brecha, repetia dentro da cabeça da pequena menina: "Você nunca vai conseguir realizar seu sonho". No entanto, em um instante milagroso, Bela esqueceu aquele momento e sua mente resgatou uma fala da própria mãe que dizia: "Nunca desista dos seus sonhos, minha filha". A confiança voltou, mas ela preferiu esquecer todo aquele episódio e seguir a vida.

Seis anos se passaram, Bela já está no último ano do ensino médio, prestes a ir à universidade. Mas afinal, qual faculdade fazer? Essa era a pergunta que se passava pela cabeça de todos os estudantes do *terceirão*, inclusive pela de Bela. Como o destino é implacável, no final daquele dia de aula, a professora de língua portuguesa lança uma interrogação já conhecida pela menina Ângela: "Qual profissão vocês querem seguir após o ensino médio?" Bela foi atingida e aguardou, mais uma vez, a pergunta para si. Antes de falar sobre si, escutou atentamente seus amigos de sala. Prestou atenção em tudo que as pessoas falaram, tudo que ela passou. Quando finalmente chegou sua vez, ela levantou e falou como se nunca tivesse conhecido a dúvida. Disse: "Eu quero e serei engenheira civil. Uma grande engenheira, reconhecida e aplaudida por todos".

A mesma cena quis se repetir, mas Bela assumiu a fala e não permitiu. Disse em alto e bom-tom: "A dona e escritora da minha vida sou eu mesmo, não deixarei que ninguém fale por mim".

O Ensino Médio acabou e o fechamento desse ciclo trouxe outros desafios, outros novos, desconhecidos. O desconhecido trouxe boas novas, Bela conseguiu entrar na Universidade de São Paulo (USP), uma das melhores universidades do Brasil. De início foi um pouco difícil, pois a universidade não é um ambiente livre de racismo ou outros

preconceitos. Mas ela, de cabeça erguida, continuou tentando, ao lembrar das suas duas grandes referências: sua mãe, Marieta da Silva, e a moça da TV, Dandara Soares. Marieta e Dandara são duas mulheres negras que vieram de uma realidade periférica muito parecida com a que Bela vivenciava. As semelhanças de tornaram amor, acolhimento, representatividade e sobretudo inspiração. Bela não estava só, nunca estive e hoje ela tem consciência disso. Por fim, as conquistas vieram, ela conseguiu seu diploma, abriu seu próprio escritório de engenharia e conseguiu se destacar nacional e internacionalmente. Após 3 anos de atuação, Bela acumulou premiação e reconhecimento.

A LUZ NO FIM DO TÚNEL

O Início de Tudo

O sol mal havia raiado no Rio de Janeiro, mas Dona Vera já estava de pé, preparando o café da manhã. O cheiro de café fresco misturava-se com o aroma do pão quente que ela acabara de tirar do forno. Murilo Dutra de Carvalho, com seus 8 anos, ostentava seus cabelos cacheados enquanto ainda dormia em sua cama pequena, coberto com um cobertor surrado.

— Murilo! — Dona Vera chamou com um tom suave, mas insistente. — Acorda, meu filho! É hora de começar o dia.

Murilo se esticou e abriu os olhos lentamente, sentou-se na cama, piscando contra a luz solar que entrava pela janela. Seu olhar foi imediatamente atraído para o antigo computador que ocupava um canto do quarto. Aquele computador era um presente de sua mãe, um símbolo de suas esperanças e sonhos para o futuro do filho.

Murilo sorriu e levantou-se, indo até a mesa onde estava o café da manhã. Com um pouco de leite e um pedaço de pão, ele estava pronto para o dia.

A vida fora de casa não era tão promissora, a periferia era cheia de desafios e problemas, e Murilo enfrentava o racismo e o preconceito em diversos lugares pelos quais circulava, inclusive em sala de aula. Na escola, seu comportamento calmo e educado contrastava com a hostilidade do local em que vivia.

Em um dia particularmente difícil, Murilo estava na sala de aula, tentando se concentrar em uma lição de matemática, quando um grupo de garotos começou a provocá-lo. O líder do grupo, um menino de olhos azuis e cabelos loiros, olhou para Murilo com desdém.

— Olha o neguinho aí, tentando ser esperto — disse ele, rindo com seus amigos.

— Só quero aprender e ajudar minha mãe — murmurou em resposta, tentando ignorar os risos ao seu redor.

A escola muitas vezes era como um campo de batalha, mas Murilo se agarrava à sua paixão pela informática e ao apoio de sua mãe. No silêncio do seu quarto, ele se sentava em frente ao computador e explorava programas, aprendendo o máximo que podia.

Dona Vera sempre o encorajava, mesmo estando cansada de um dia exaustivo de trabalho. Ela acreditava que o computador era a chance para um futuro melhor para seu filho. A cada dia que passava, Murilo se dedicava mais aos estudos, com a esperança de que algum dia conseguiria superar as dificuldades e ajudar sua mãe.

Trabalhar e Estudar

Os anos passaram, e Murilo Dutra de Carvalho, agora com 15 anos, já havia se acostumado com a rotina de trabalho e estudo. Após a escola, ele saía para trabalhar como entregador, emprego que auxiliava nas despesas da casa. Cada dia era um desafio, mas ele estava determinado a não deixar que seus sonhos falecessem.

Num dia quente de sábado, Murilo estava ocupado entregando encomendas no bairro. O calor se fazia presente e o suor escorria pelo seu rosto. Durante uma pausa, ele se sentou na calçada do restaurante em que trabalhava e observou os garotos da sua idade jogando bola na rua. A diversão que eles tinham parecia um mundo distante para ele.

— Ei, Murilo! — Lucas, um dos seus amigos de trabalho, se aproximou — Tá precisando de uma mão?

— Valeu, Lucas. Só estava dando uma descansada — Respondeu Murilo — Vou voltar para as entregas.

Lucas percebeu o cansaço no rosto do amigo e o conhecia bem. Ambos frequentavam o mesmo curso técnico de informática à noite, onde Murilo se destacava pelas suas habilidades e dedicação.

— Murilo, você está se matando de trabalhar. Não deveria descansar um pouco? — Lucas perguntou, pois estava preocupado com o ritmo exaustivo do amigo.

— Eu preciso ajudar em casa, não posso deixar de trabalhar. — Murilo explicou, enquanto pegava a próxima encomenda.

À noite, após um dia cansativo, Murilo voltou para casa, pegou seu computador e mergulhou nos estudos. Os cursos de informática que ele fazia não eram fáceis, mas ele se

destacava e mesmo com o pouco tempo disponível, fazia o máximo para aprender e se aprimorar na área, pois sabia que cada esforço era um passo a mais em direção ao seu objetivo.

Com o passar do tempo, Murilo percebeu que sua dedicação estava valendo a pena. Ele começou a ser notado por seus professores e colegas do curso técnico, seu esforço estava lhe rendendo frutos.

Certa noite, ao chegar em casa, Murilo se encontrou com Dona Vera na cozinha. Ela estava preparando o jantar e o cheiro de feijão recém-cozinho preenchia o ambiente.

— Mãe, tenho uma novidade — Ele disse com um sorriso satisfeito — Recebi uma proposta para trabalhar em um estágio na área de informática, é uma ótima oportunidade!

Dona Vera sorriu, seus olhos brilhavam com orgulho.

— Estou tão feliz por você, meu filho. Você está indo atrás dos seus sonhos, e isso é tudo que importa.

Murilo sabia que o caminho a seguir ainda estava cheio de desafios, mas sentia que estava no caminho certo. E assim, com cada esforço e conquista, ele se aproximava mais de seu sonho de um melhor estilo de vida.

Um Novo Começo

Três horas. Era exatamente esse o tempo que faltava para que Murilo pegasse um voo em direção a Lisboa, em Portugal. Aos 20 anos de idade, Murilo havia completado alguns cursos de informática e o seu estágio o ajudou a economizar dinheiro o suficiente para viajar em busca de um futuro melhor.

Após anos de trabalho árduo e estudos incessantes, o sonho de recomeçar em um novo país finalmente se tornava realidade. O voo que o trouxe até aqui foi longo, e ele estava exausto, mas a expectativa de novas oportunidades renovou suas energias.

Lisboa, capital de Portugal, com suas ruas de paralelepípedo e arquitetura encantadora, era um mundo diferente de sua comunidade do Rio de Janeiro. Murilo se encantou com a beleza da cidade enquanto caminhava até o apartamento que havia alugado para compartilhar com Henrique e Marília, amigos brasileiros já estabelecidos em Portugal.

— Olha só, Murilo! — Henrique exclamou, ao abrir a porta do apartamento — Seja bem-vindo!

Murilo sorriu, feliz por estar em boa companhia. O apartamento, embora pequeno e simples, era confortável. Nos primeiros dias, Murilo fez o possível para se familiarizar com a cidade, ele explorava os bairros e se orientava via pontos de referência. Não foi difícil encontrar um emprego, mas as primeiras semanas foram intensas, Murilo trabalhava como técnico de informática em uma empresa que atendia bastante pessoas.

— Como está o trabalho? — Marília perguntou, ao chegar em casa e encontrá-lo após um longo expediente.

— É diferente, mas estou aprendendo muito. A empresa é pequena, mas o pessoal é muito legal, estou me adaptando bem — Murilo respondeu, enquanto se sentava para jantar.

O trabalho na empresa foi uma oportunidade perfeita para que ele pudesse aplicar o conhecimento que havia adquirido ao longo dos anos. Na empresa, ele se destacou rapidamente por sua competência e dedicação, no entanto, sabia que precisava estar atento aos detalhes de seu visto.

As semanas passaram e a vida em Lisboa começou a se moldar. O trabalho, as amizades e a nova cidade eram partes importantes de sua jornada e ele estava ansioso para ter mais conquistas em seu novo lar.

O Incidente

Era um dia comum, com uma carga de trabalho desafiadora e muitas tarefas a serem concluídas, o dia de Murilo passou rápido, quando deu por si, o sol já estava se pondo, o lembrando que seu expediente havia se encerrado. Ao sair da empresa, Murilo decidiu

caminhar até um pequeno mercado perto de casa, aproveitando para comprar algumas coisas antes de retornar ao apartamento.

Mas, o que deveria ser um simples passeio se transformou em um pesadelo. Murilo estava voltando para casa, carregando as sacolas de compras enquanto “cantarolava” uma música que lhe veio à cabeça, quando dois policiais se aproximaram. Sem um motivo claro, os oficiais o abordaram com agressividade.

— O que você está fazendo aqui, negão? — Um dos policiais perguntou, seu tom estava carregado de fúria e desprezo.

Murilo, surpreso e confuso, tentou explicar:

— Tenho todos os documentos em ordem. O que está acontecendo?

Os policiais ignoraram sua resposta e o revistaram com brutalidade. A situação escalou rapidamente, e Murilo foi acusado de um crime que não cometeu. Ele estava assustado, mas a situação piorou quando os policiais, sem motivo, o empurraram contra a parede e o algemaram. Felizmente, a cena foi capturada por uma câmera de segurança instalada em um prédio próximo.

A gravação do incidente rapidamente ganhou atenção nas redes sociais. O vídeo mostrava claramente o tratamento injusto e racista que Murilo havia sofrido, gerando uma onda de indignação pública. A reportagem do caso foi conduzida pela jornalista Alice Vieira, que imediatamente se comprometeu a expor a injustiça.

O caso se espalhou rapidamente, dominando as notícias dos jornais e as ruas de Lisboa começaram a se encher de manifestantes. Multidões que se reuniam, protestando contra a brutalidade policial e exigindo a libertação de Murilo. As redes sociais estavam inundadas com hashtags e mensagens de apoio, mobilizando pessoas de todos os lugares.

Enquanto isso, Murilo enfrentava condições difíceis na prisão. Isolado e lidando com a discriminação, ele se agarrava na esperança de que a justiça seria feita. Em conversas com outros detentos, ele tentava manter a calma, lembrando-se de seus momentos com sua mãe e com seus amigos.

— Vou superar isso — dizia Murilo para si mesmo, tentando se manter forte.

A mobilização na cidade não diminuiu. Manifestações diárias e a cobertura contínua da mídia garantiram que o caso permanecesse em destaque. O apoio crescente à libertação de Murilo ganhava mais força a cada dia, e a pressão sobre as autoridades também crescia dia após dia.

O esforço coletivo das pessoas começou a surtir efeito. As autoridades finalmente cederam e permitiram que Murilo desse uma entrevista para a televisão. O momento foi crucial para esclarecer de vez a sua inocência e contar sua versão dos eventos.

A entrevista tocou muitas pessoas e gerou ainda mais repercussão perante a situação, aumentando ainda mais o apoio público ao seu caso. A revelação da verdade começou a ter um impacto real na luta pela justiça.

Reconstruindo a Vida

O tribunal estava lotado no dia em que Murilo Dutra de Carvalho foi chamado para ouvir o veredito. A pressão pública havia sido imensa e as manifestações nas ruas de Lisboa não cessaram desde o incidente. Finalmente, a justiça parecia estar ao alcance.

Murilo foi recebido por Henrique e Marília na porta do tribunal. O olhar de Henrique estava cheio de esperança e alívio.

— Você conseguiu! — Exclamou Henrique, abraçando Murilo assim que ele saiu da sala.

Murilo, visivelmente emocionado, respondeu com um sorriso, seus olhos brilhando de gratidão. — Não teria conseguido sem o apoio de todos vocês.

O julgamento foi uma virada importante. A revisão do caso, combinada com a pressão da mídia e o apoio público, levou a justiça a ser feita. Murilo foi declarado inocente, e a gravação da abordagem policial foi crucial para comprovar sua versão do evento. Ele foi finalmente libertado da prisão, e a notícia de sua liberdade repercutiu com grande alegria entre as redes sociais.

Com a liberdade recuperada, Murilo sabia que ainda havia muito a fazer. Ele decidiu abrir uma pequena empresa de técnicos em informática e também se filiou a uma ONG que ajudava crianças e adolescentes em situações vulneráveis, onde passou a dar algumas aulas de informática, sua área de paixão, a fim de fazer a diferença na vida de outros jovens.

— O que você está fazendo aqui é incrível — disse Marília, que havia ido visitar a comunidade em que seu amigo trabalhava.

— É o que eu sempre quis fazer, trabalhar com informática sempre foi o meu desejo e saber que estou gerenciando minha equipe e ensinando esses jovens me deixa ainda mais realizado — respondeu Murilo, com um sorriso no rosto, sentindo-se alegre.

A nova fase da vida de Murilo era marcada por seu compromisso em seus negócios e em contribuir para a comunidade. Ele compartilhava seus conhecimentos adquiridos ao longo dos anos com as pessoas e comandou bem a sua pequena equipe de funcionários.

Além disso, Murilo conseguiu sua cidadania portuguesa e, com o tempo, comprou seu próprio apartamento e um veículo. Ele havia finalmente conquistado a estabilidade que tanto almejava e estava vivendo a vida que sempre sonhou.

Em uma noite tranquila, olhando pela janela de seu apartamento, contemplando a vista de Lisboa iluminada, ele refletia sobre a sua jornada, desde os desafios da periferia carioca até as vitórias e realizações conquistadas em Portugal.

— Consegui, apesar de tudo — pensou consigo, sentindo uma profunda sensação de paz — Agora, estou construindo o futuro que sempre sonhei.

Ele sabia que sua trajetória havia sido repleta de obstáculos, mas cada um deles o havia fortalecido. Murilo estava em paz com seu passado e animado com as oportunidades que viriam no futuro. A luz no fim do túnel não era apenas um símbolo de esperança, mas uma realidade que ele havia conseguido alcançar.

MAR.AIRA

O barulho das ondas acalma e ela logo se percebe ali. Não sentia desconforto pelo sol que queimava sua pele escura, já que na papa daquele navio não tinha sobra para se esconder. Isso não foi um problema. Aira pertencia àquele lugar. Subitamente, sentiu a água do oceano cobrir cada parte do seu corpo. Naquele instante, seu cabelo cacheado e volumoso, o qual tanto se orgulhava, não possuía mais o volume e adornos costumeiros. Pesou. Nem mesmo as jóias de ouro que costumavam enfeitar o seu corpo estavam ali. Aira estava limpa como veio ao mundo. Mesmo assim, sentia sua estrutura afundar como se houvesse quilos de metal sobre seus ombros, pés e braços. Não era por acaso, o mar só estava recebendo o que era seu por direito. E pelo que se percebia, tinha pressa em receber. A rainha, mãe da Aira, sempre carregou orgulho na voz ao falar sobre o nascimento da filha., sobre como os olhos da recém-nascida princesa se abriram no exato momento em que as brisas dos ventos marítimos tocaram sua pele e a abençoaram. Naquele momento, quando ia em direção ao fundo do mar, Aira fecha os olhos e sente uma alegria familiar. Pensou ter escutado a voz do mar e se assustou, mas logo reconheceu aquele falar cantado, era sua mãe mar que a orientava descansar e aproveitar o beijo e o braço da água em seu rosto e corpo.

Quando abriu os olhos novamente, sentiu como se estivesse flutuando. Seu corpo e alma, naquele instante, pesavam menos do que uma pena. Vestia as vestes sagradas que outrora diria pertencer somente à mãe mar. O azul do seu vestido combinava perfeitamente com as linhas douradas que agora ocupavam o lugar de suas veias e que, naquele momento, estavam visíveis sob a pele, brilhavam. Seus olhos marrons como a terra molhada carregavam um brilho único e especial, refletiam a alma e seus sentimentos. Seu corpo se orientava voluntariamente e Aira se deixava guiar por toda aquela energia que jamais sentira, mas que confiava, pois, de alguma forma, se sentia de fato nos braços de sua mãe.

A crença de que os heróis e heroínas eram acolhidos em vida pelo mar era absoluta entre seu povo. A tradição afirmava que o acolhimento traria aos heróis e heroínas, vida e glória eterna. Foi isso que fez tantos valentes terem se sacrificado por outros. Foi isso que fez tantas vidas terem sido poupadas. Aira era uma escolhida, ou melhor, ela escolheu ser escolhida. Dedicou a sua vida às crenças que guiavam o seu povo. Desde aquele momento de redescobrimento, a eternidade da pequena princesa ganhou um propósito — defender seus semelhantes e honrar suas descendência. Os deuses choram de amor por suas criações. Aira estava fazendo o mesmo. Cada lágrima que caia na areia da praia fazia uma parte do mundo tremer.

Sempre que via algo ruim acontecendo, Aira impedia. Machucar almas inocentes era o pior pecado que poderia cometer. Sempre que se aproximava de uma descrente, era chamada de demônio. Desrespeite-me novamente e comprove o motivo de ser quem sou — Afirma ela. A bondade que habitava seu corpo, por segundos, dava lugar à ira de quem não aguentava mais ser desrespeitada pela descrença alheia. Em seu sangue corria poder, não para matar, mas para restaurar a vida. A ira logo se esvai, ela sabe que sua missão é maior que qualquer sangue que possa derramar. Aira veio salvar, não destruir. Em cada revolta ou confronto que seu povo se envolvia, ela se fazia presente. Na fé, no choro, no clamor, nas histórias, nos cultos, nos atos, na noite e no dia, ela estava ali consolando e fortalecendo os seus. Nenhum negro do seu povo pereceria sem receber as devidas honrarias dadas pela filha do mar. O beijo na testa restaurava a vida daqueles que não podiam partir. O toque no mesmo lugar, por sua vez, dava descanso aos que mereciam. Aira compreendia que existia mais do que este mundo material.

Durante sua vida terrena, Aira cresceu como qualquer outra criança. Por ser princesa, é claro, possuía regalias e compromissos particulares, mas isso nunca foi motivo para deixá-la por trás dos muros e portões. No entanto, havia um brilho a mais, sua adoração e devoção ao sagrado iam além do comum. Por este motivo, suas preces infantis por alcançar um futuro brilhante se realizaram no momento em que ela percebeu que não precisava se provar para que percebessem o extraordinário que era capaz de conceber. Aira não pretendia se provar para os outros, mas para si — Quando me formar adulta quero ser uma pessoa importante para minha comunidade — Afirma ela. Sua mãe mar, gentilmente responde — Você já é importante, Aira. A experiência de ter tido uma vida repleta de amor e cuidado proporcionou a ela alegrias inimagináveis.

Os anos se passaram e Aira chegou lá, na fase adulta. A vida adulta trouxe vivências próprias dela. Aira se apaixonou, ou melhor, amou. Do primeiro amor, brotou um casamento. Aira se casou com Kiari, uma mulher igual a ela em desejos, ambições e sentimentos. Alguns anos mais tarde, ela percebeu que não foi apenas um amor ou paixão humana. As ligações entre elas foi um pacto de espírito que perdurou para além da morte física da sua amada. A coroa de prata que enfeitava a cabeça da filha do mar possuía duas cobras entrelaçadas. A da direita, representava Aira. A da esquerda, Kiari.

A partida da amada deixou Aira um pouco mais triste, mas também um pouco mais forte. Banhada pelo sol, ela lembrava o calor que outrora era doado pelo corpo de Kiari, mas que agora é doado pela estrela da manhã. Aira gostava da sensação de ter o sol queimando a superficialidade da sua pele. Sentia a produção de melanina. Essa a vida acontecendo. A ida e

a vinda fazem parte dos ciclos de se abrem e se fecham para que o espetáculo da vida assim continue acontecendo.

A filha do mar, que dedicou sua vida a cuidar e salvar o seu povo, cumpria a missão para qual nasceu. Afinal, é isso que o mar faz, lava as impurezas, cura as doenças, anima, com sua imensidão e força, até o mais descrente ser humano. Aira era muito grata pela natureza que a cercava e se dedicava com capricho e amor a toda demanda que a ela foi e era lançada. O barulho das ondas acalma e ela logo se percebe ali, se percebe enquanto realeza. O próprio mar se fez carne. Viva a Aira! Viva a filha do mar, nossa protetora!

SOM E SABOR

Na cidade de Salvador, repleta de cores e sons, vivia a Ana. Conhecida por sua paixão por música e culinária baiana, desde criança, Ana encantava todos com a sua voz suave e habilidades na cozinha, herdada por sua "voinha", Dona Clara, uma cozinheira de "mão cheia" bastante reconhecida na região.

Ana cresceu em um bairro humilde onde a alegria e a solidariedade eram marcas registradas dos moradores próximos. Aos domingos, como já era tradição, a casa de Dona Clara se transformava em um ponto de encontro para amigos e familiares. Juntas, Ana e sua "voinha", preparavam pratos tradicionais enquanto cantavam pontos musicados que, desde criança, escuta seus avós cantarem. Esses momentos, tomados pela coletividade, fortalecem no coração de Ana o amor por suas raízes, ancestralidade e cultura dos seus ancestrais.

Após concluir o ensino médio, Ana começou a trabalhar em um restaurante onde rapidamente se destacou por seu talento culinário de carisma. Mesmo com uma rotina intensa, ela não abandonou a música. Nas noites de sextas-feiras, cantava em bares locais, levando alegrias e emoções ao público. Sua voz encantadora e presença cativante atraem cada vez mais admiradores.

Certo dia, um produtor musical que visitava Salvador ouviu Ana cantar e ficou impressionado. Ele a convidou para participar de uma audição para participar de um programa de TV famoso. Embora sem experiência e bastante apreensiva, Ana, reconhecendo que seria uma oportunidade única, aceitou o convite. Sua voz suave e poderosa conquistou todos durante a audição e ela foi uma das duas cantoras selecionadas para participar do quadro de calouros que eram apresentados todos os sábados na emissora Tupã. Em pouco tempo, Ana ascende enquanto artista e assina um contrato para gravar seus primeiros álbuns. No entanto, a jornada de Ana enquanto artista não foi fácil. Desde cedo enfrentou o racismo que era raro dentro de sua casa, mas muito frequente fora dela. Na escola era frequentemente subestimada por seus professores e colegas que verbalmente duvidavam do seu potencial. No restaurante onde trabalha, apesar do seu talento iminente, muitas vezes era preterida. O preconceito racial também se fazia presente, por meio de olhares e comentários racistas, nos bares onde cantava.

Apesar das dificuldades e desafios, Ana não se deixou abater. Sua "voinha" sempre lhe dizia: "nossa força está nas nossas raízes. Nunca se esqueça de quem é e de onde veio". Essas palavras a motivaram a continuar lutando e acreditar em seu talento.

Enquanto trabalhava em seu álbum, Ana não abandonou o seu amor pela culinária. Esse amor teve seu primeiro fruto concreto, o primeiro restaurante foi aberto. E, entre uma dificuldade e outra, Ana sempre lembrava das palavras da sua "voinha" que repetia em sua cabeça como um afago necessário. O pequeno restaurante foi aberto e era naquele espaço que ela combinava suas duas paixões: A comida e a música que embalava a degustação cotidiana feita pelos clientes. O lugar rapidamente se tornou um sucesso e começou a atrair clientes de toda a cidade. E mais, da região. A comida ancestral que Ana aprendera avó era o sabor que a vida dela precisava. As cores e os sons que animavam a cidade de Salvador agora se encontram estampadas na face da artista chefe. A carreira de cantora também aconteceu e foi um sucesso. Quando seu primeiro álbum foi lançado, conquistaram os corações de multidões.

Ana, após atingir o sucesso em sua vida pessoal, desejava que o seu povo também chegasse lá. Assim, se envolveu em projetos sociais nos quais ofereciam aulas de culinária e música para crianças e jovens do bairro que nasceu. Com o tempo, Ana se tornou uma personalidade bastante respeitada não somente em Salvador, mas em todo o Brasil. Sua história de sucesso construída à base de paixão e muita dedicação inspirou o seu povo a sonhar. Ela mostrou, para si mesma, que é possível superar obstáculos e alcançar o sucesso sem perder a essência e a conexão com as raízes.

Aos 40 anos de idade, Ana começou a se dedicar à luta que sempre atravessou a sua "carne", a luta antirracista. A visibilidade que hoje ela conquistou, levou sua voz contra a discriminação racial para todos os espaços que frequentava. Ana participou de muitas palestras e eventos que debatem a temática. Por fim, criou uma fundação para apoiar jovens negros e periféricos em suas carreiras artísticas e culinária. Para Ana, sua vitória pessoal não foi suficiente. A coletividade assumia atenção central no seu desejo de vitória. O mais importante para ela era continuar sendo uma inspiração para sua comunidade, mantendo vida, assim, sua cultura e tradição.

A história de Ana, uma mulher negra que veio da periferia de Salvador e que se destacou com sua voz e talento para culinária tradicional afro-brasileira, continuou a ser contada e celebrada por muitas gerações para além da sua viagem dimensional.